

Les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap en Europe du Sud-Est

BOSNIE-HERZÉGOVINE, BULGARIE, CROATIE,
KOSOVO, L'EX-RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE
DE MACÉDOINE, MOLDAVIE, MONTENEGRO,
ROUMANIE ET SERBIE



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe

BOSNIA-HERZEGOVINA, BULGARIA, CROATIA, KOSOVO, FYR OF MACEDONIA,

MOLDOVA, MONTENEGRO, ROMANIA AND SERBIA

© OCDE 2006

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax (33 1) 45 24 13 91. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées directement au Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France (contact@cfcopies.com).

Avant-propos

Les rapports sur le développement de l'enseignement pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap en Europe du Sud-Est ont été établis par le Centre pour la coopération avec les non-membres (CCNM) et par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. Ils s'inscrivent dans le cadre des activités menées par l'OCDE à l'appui des stratégies et objectifs généraux du Projet de réforme de l'éducation prévu par le Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est, en faisant le point sur la situation actuelle et en contribuant à l'identification et à la mise en œuvre de politiques éducatives par les différents ministères de l'Éducation de la région.

On trouvera dans cette publication des études sur les politiques d'éducation appliquées aux élèves ayant des besoins particuliers dans les systèmes éducatifs des pays suivants : Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, yougoslave de Macédoine, Kosovo, Moldavie, Roumanie, Serbie-Monténégro. Ces études s'inscrivent dans le prolongement des Examens des politiques nationales d'éducation en Europe du Sud-Est (publiés par l'OCDE en 2003). Elles se fondent pour l'essentiel sur des contributions d'experts qui exercent au sein des différents ministères de la région. A travers cette participation, les ministères de l'Éducation de l'Europe du Sud-Est signifient clairement leur engagement et leur intérêt en faveur des questions liées à l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers dans le cadre des réformes de l'éducation qu'ils mènent actuellement.

Les rapports par pays, qui constituent l'un des fondements du projet sur le développement de l'enseignement pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap en Europe du Sud-Est, non seulement servent de base de comparaison entre les différents pays, mais contribuent également à promouvoir de nouvelles actions dans ce domaine. Différents séminaires et activités connexes ont été ou doivent être organisés pour les principaux intéressés – responsables ministériels, experts, enseignants et statisticiens. Les conclusions des rapports devraient en outre être diffusées le plus largement possible, de manière à soutenir les différentes initiatives mises en œuvre à l'échelle des pays.

Cette activité a pu être menée par l'OCDE grâce à des fonds versés par la Finlande, la Norvège, la Communauté flamande de Belgique et la Banque mondiale. Un financement supplémentaire a été fourni par le ministère autrichien de l'Éducation, des sciences et de la culture, ainsi que dans le cadre du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est.

M. Peter Evans, Mme Christine Stromberger, M. Gerhard Kowař et M. Ian Whitman ont assuré la coordination d'ensemble et la réalisation concrète du projet, avec l'assistance technique de M. Conor Breen et de Mme Ginette Mériot, du Secrétariat de l'OCDE.



Barbara Ischinger
Directeur de l'Éducation

Table des matières

Rapport de synthèse	11
Chapitre 1 - Bosnie – Herzégovine	31
Introduction	33
Cadre législatif.....	37
Examen de la politique a l’égard des groupes particuliers.....	42
Statistiques et indicateurs	58
Organisation du système scolaire	74
Pédagogie.....	77
Programme.....	79
Formation des enseignants.....	82
Conclusion.....	84
Chapitre 2 - Bulgarie.....	87
Introduction	89
Le cadre légal.....	91
Examen des politiques concernant les groupes particuliers.....	94
Statistiques et indicateurs	101
Organisation scolaire, pédagogie et programme d’étude.....	103

Formation des enseignants.....	107
Conclusion.....	109
Chapitre 3 - Croatie.....	111
Introduction	113
Cadre législatif.....	114
Examen de fond axé sur les élèves ayant des besoins particuliers.....	119
Statistiques et indicateurs	130
Structure du système scolaire	138
Pratiques pédagogiques	143
Programmes d’enseignement.....	146
Formation des enseignants.....	151
Conclusion.....	158
Chapitre 4 - Kosovo.....	159
Introduction	161
Cadre juridique	163
Examen des mesures des groupes ayant des besoins particuliers	164
Organisation scolaire	171
Statistiques et indicateurs	175
Plan stratégique pour l’éducation des enfants présentant un handicap.....	181
Conclusion.....	199
Chapitre 5 - Ex-République yougoslave de Macédoine.....	203
Introduction	205

Le cadre légal.....	207
Examen des politiques concernant les groupes spéciaux.....	211
Statistiques et indicateurs	217
Organisation scolaire, pédagogie et programmes	222
Formation des enseignants.....	225
Conclusion.....	226
Chapitre 6 - Moldavie.....	227
Introduction	229
Cadre législatif.....	232
Examen de la politique axé sur les élèves ayant des besoins particuliers.....	234
Statistiques et indicateurs	243
Structure du système scolaire	249
Formation des enseignants.....	254
Conclusion.....	257
Chapitre 7 - Monténégro.....	259
Introduction	261
Le cadre juridique.....	265
Examen des mesures relatives aux groupes ayant des besoins spéciaux	268
Statistiques et indicateurs	286
L'organisation du système scolaire.....	290
La pédagogie.....	300
Les programmes	302

La formation des enseignants	303
Conclusion.....	308
Chapitre 8 - Roumanie	309
Introduction	311
Cadre législatif.....	312
Examen de fond axé sur les élèves ayant des besoins particuliers.....	316
Statistiques et indicateurs	338
Structure du système scolaire	342
Pédagogie.....	348
Programmes	349
Formation des enseignants.....	358
Conclusion.....	363
Chapitre 9 - Serbie	365
Introduction	367
Cadre juridique	369
Examen des mesures relatives aux groupes ayant des besoins spéciaux	372
Statistiques et indicateurs	386
L'organisation du système scolaire.....	392
La pédagogie.....	396
Les plans et programmes éducatifs.....	399
La formation des enseignants	402
Conclusion.....	407

Auteurs	409
Bibliographie	411

Rapport de synthèse

Le rapport de synthèse international compare les études sur la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, l'yougoslave de Macédoine, le Kosovo, la Moldavie, le Monténégro, la Roumanie et la Serbie en s'appuyant sur les éléments suivants : cadres législatifs en place, politiques actuelles, statistiques et indicateurs, formation des enseignants, participation des parents, principes pédagogiques, élaboration des nouveaux programmes d'enseignement et structure des systèmes d'enseignement. Le rapport souligne que les systèmes éducatifs étudiés ne s'intéressent véritablement que depuis peu à l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers et au concept d'école intégratrice. Il ne fait aucun doute que les documents d'orientation internationaux tels que la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies ou le Cadre d'action adopté lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, ont joué un rôle capital dans la définition et la mise en œuvre de processus de réforme en faveur de l'éducation intégratrice. Bien que certains pays partagent un héritage historique et politique commun, on constate que les ressources, la marge de manœuvre et les méthodes utilisées pour adapter l'enseignement en fonction des besoins particuliers de certains élèves diffèrent considérablement d'un pays à un autre. Un certain nombre de problèmes demeurent en revanche comparables. Il s'agit notamment du manque de données statistiques fiables et de la sensibilisation insuffisante de l'opinion publique aux questions d'éducation intégratrice.

Introduction

Dans tous les pays participant à ce projet, l'éducation des « enfants ayant des besoins particuliers » est assurée par le système éducatif national, même si les autorités et le ministère de l'Éducation de chaque pays choisissent d'appliquer des démarches et des politiques qui leur sont propres. Depuis les transformations politiques qu'a connues la région au début des années 90, les systèmes éducatifs nationaux ont subi de profondes réformes et chaque pays a élaboré une stratégie visant à la mise en œuvre de changements.

Dans certains pays (par exemple en Bulgarie et au Kosovo), la mise en place d'un système éducatif intégrateur est une priorité pour les pouvoirs publics et est donc inscrite dans la législation nationale. La Croatie considère elle aussi comme prioritaire l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. En yougoslave de Macédoine, la réforme actuelle de l'éducation a pour objectif l'intégration au sein de la société de tous les enfants ayant des besoins particuliers, qu'ils aient des difficultés d'apprentissage ou qu'ils soient surdoués. En Moldavie, le système éducatif actuel assure l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers dans le sens où il leur permet de suivre des formations spéciales, mais les pouvoirs publics doivent encore s'attacher à favoriser l'intégration sociale des enfants en difficulté. Les autorités du Monténégro s'efforcent d'atteindre le même objectif et la réforme en cours du système éducatif vise à mettre en place les conditions nécessaires à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers au sein du système éducatif ordinaire. En Roumanie, l'éducation spécialisée fait partie du système éducatif national, tandis qu'en Serbie, le statut de l'éducation et des établissements spécialisés n'est pas clairement défini au sein du système éducatif. Toutefois, un groupe d'experts en éducation spécialisée constitué par le ministère de l'Éducation a procédé à une analyse de la situation actuelle et formulé des propositions en vue de réformer ce secteur.

Dans chacun des pays concernés, il existe une commission, un organe ou un groupe d'experts à caractère officiel qui établit une classification des enfants en difficulté et décide de leur inscription dans des établissements spécialisés ou des écoles ordinaires. Les parents sont généralement impliqués dans cette prise de décision.

Le processus d'intégration de tous les enfants, quels que soient leurs problèmes, leurs handicaps ou leurs besoins particuliers, au sein du système éducatif ordinaire, est amorcé dans tous les pays, y compris ceux dont la législation ou la politique éducative n'a pas encore pour objectif une éducation intégratrice.

Dans l'ensemble des pays, l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers est assurée :

- dans des écoles spéciales.
- dans des classes spéciales dans des établissements ordinaires.
- grâce à l'intégration de ces enfants au sein de classes ordinaires.

Les pays se différencient par le niveau de handicap (de léger à grave) pris en compte et par le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers qui sont intégrés dans le système éducatif ordinaire. Ainsi, en Bulgarie, le nombre d'enfants intégrés dans des établissements ordinaires est en augmentation, mais il existe des écoles spécialisées pour ceux qui sont atteints de certains types de handicaps. Au Kosovo, seul un petit nombre d'enfants atteints de « handicaps divers » sont intégrés dans des écoles ordinaires. En Croatie, « certains » enfants atteints de « troubles du développement » reçoivent un enseignement au sein de classes et de groupes spéciaux dans des établissements primaires ordinaires. En yougoslave de Macédoine, l'enseignement primaire est dispensé au sein d'un réseau d'établissements spécialisés ainsi que dans des classes ordinaires et spéciales d'établissements ordinaires. En Moldavie, les enfants souffrant de troubles et de difficultés graves sont orientés vers des établissements spécialisés qui dépendent du ministère du Travail, mais plusieurs programmes pilotes d'intégration ont été mis en place. Il existe en outre dans ce pays des établissements spécialisés accueillant les enfants victimes de maltraitance, les orphelins et les enfants souffrant de troubles psychologiques. Au Monténégro, un réseau d'établissements accueillant les « enfants atteints de troubles du développement » a été mis en place et il existe également des écoles intégratrices ainsi que des classes spéciales au sein d'établissements ordinaires. En Roumanie, les enfants sont scolarisés dans des établissements spécialisés lorsque leur niveau de handicap (moyen et grave) l'exige. Les enfants présentant par exemple des handicaps légers, des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement sont intégrés dans des établissements ordinaires où ils bénéficient d'un soutien spécialisé. En Serbie, les enfants à besoins particuliers reçoivent un enseignement dans des écoles spécialisées, dans des classes spéciales au sein d'écoles ordinaires ou encore dans des classes ordinaires accueillant un certain nombre d'enfants ayant des difficultés ou des besoins particuliers. Enfin, en Bosnie-Herzégovine, la plupart des enfants ayant des besoins particuliers continuent d'être scolarisés dans des établissements spécialisés ou dans des classes spéciales au sein d'écoles ordinaires. Les autorités s'efforcent néanmoins d'évoluer actuellement vers un système éducatif intégré au sein duquel chaque élève se voit accorder la même valeur.

Le degré et le type d'aide spécialisée que les enfants reçoivent dans les établissements ordinaires ou spécialisés varient également d'un pays à l'autre, de même que le niveau et la nature de la formation suivie par les enseignants et les autres personnels de l'éducation. Des variations s'observent aussi en ce qui concerne les ressources et équipements dont disposent les écoles et d'autres établissements.

La notion de « besoins éducatifs particuliers » donne lieu à un large éventail d'interprétations dans tous les pays. Pour désigner les « enfants ayant des besoins particuliers », les différents systèmes éducatifs nationaux recourent à des terminologies diverses. Les études mentionnent « des handicaps, des difficultés, des troubles, des infirmités et des troubles du développement » et il n'est pas toujours facile de savoir si ces enfants sont « à risque » ou ont des besoins particuliers dus à des problèmes d'ordre mental, physique, psychologique, médical ou social. Cette situation s'explique en partie par l'application des principes de la « défectologie » ou par le recours, aujourd'hui encore, à une classification de type médical.

Depuis quelques années, dans presque tous les pays étudiés, les enfants qui n'achèvent pas leur scolarité, qui appartiennent à des minorités, qui sont issus de milieux défavorisés ou qui ont des problèmes d'intégration sociale, sont de plus en plus considérés comme des « enfants à risque ». L'yougoslave de Macédoine offre un exemple d'élargissement de la définition du concept d'enfant à besoins particuliers puisque les autorités souhaitent remplacer les mots « troubles physiques et psychologiques » par « besoins particuliers » et donc donner à cette définition une dimension sociale plus large. D'autres pays comme la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, la Bulgarie, la Moldavie, la Roumanie et la Serbie sont également conscients du fait que la pauvreté, la situation économique, des conditions de vie précaires, l'absence des parents sont autant de facteurs à prendre en compte pour définir ce qu'est un « enfant ayant des besoins particuliers ». Au Monténégro, ce groupe inclut les enfants surdoués.

Cadre législatif

A l'exception du Kosovo dont le statut est particulier, les pays concernés par l'étude ont tous ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Chacun d'eux fait référence à cette convention, à la Déclaration de Salamanque et au Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (1994), ainsi qu'au Cadre d'action adopté par le Forum mondial sur l'éducation à Dakar (2000) dans les documents définissant sa stratégie et son orientation.

Tous les pays ont entrepris une réforme législative dans le domaine de l'éducation à la suite des transformations politiques intervenues dans la région depuis 1989. Les autorités sont conscientes du caractère indispensable d'une réforme de l'éducation dans leur pays et ont d'ores et déjà beaucoup progressé sur la voie de l'éducation pour tous et de l'application de « normes européennes » dans le domaine de l'éducation.

La communauté internationale appuie les efforts déployés par tous les pays en vue de réformer leur système éducatif, en particulier dans le cadre du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est de 1999. L'objectif de ce pacte est de soutenir les pays de cette région « dans leurs efforts en faveur de la paix, de la démocratie, du respect des droits de l'homme et de la prospérité économique ainsi que de la stabilisation de la région dans son ensemble. » De plus, en 2003/2004, les ministres de l'Education et de l'enseignement supérieur de la région ont signé un protocole d'accord par lequel ils s'engagent à collaborer dans le cadre du « Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe » de l'Union européenne. Les ministres signataires ont également déclaré qu'élargir l'accès à une éducation de qualité et garantir l'égalité des chances – en tenant compte de l'égalité entre les sexes – pour les minorités nationales, en particulier la communauté rom, ainsi que pour d'autres groupes défavorisés comme les groupes à faible revenu, les handicapés, les habitants de communautés rurales isolées » constituait un objectif prioritaire des politiques et réformes de l'éducation.

Dans chacun des pays étudiés, le ministère de l'Education est responsable des questions d'éducation. Dans certains pays, ces dernières, et plus précisément la question des besoins éducatifs particuliers, relèvent également de la compétence du ministère de la Santé et du ministère des Affaires sociales ou du ministère du Travail. En outre, en Bosnie-Herzégovine, le découpage du territoire en divisions et en cantons a débouché sur des niveaux d'enseignement divers et une politique éducative différenciée selon les régions.

Dans le cadre de la réforme de la législation concernant l'éducation, presque tous les pays s'intéressent d'une manière ou d'une autre aux « besoins éducatifs particuliers ». Ainsi, la Bulgarie a adopté en 2002 une loi sur l'enseignement public qui a été suivie par plusieurs amendements concernant les besoins éducatifs particuliers. En Croatie, l'éducation des enfants à besoins particuliers est régie par plusieurs lois relatives à différents niveaux de l'enseignement. Par exemple, la loi sur l'éducation préscolaire accorde une place prioritaire aux enfants ayant des besoins particuliers ; cela étant, son application se heurterait à un manque de ressources. Au Kosovo, la loi sur l'enseignement primaire et secondaire prévoit l'accès de tous les enfants à l'éducation. Il n'existe pas de loi concernant spécifiquement les

enfants ayant des besoins particuliers mais un programme d'orientation de l'éducation recommande l'élaboration d'une politique s'adressant aux enfants ayant des besoins particuliers.

Dans l'ex-Yougoslavie de Macédoine, la loi sur l'enseignement élémentaire prévoit l'obligation d'assurer l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, des enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage et des enfants sourds. Différents articles portent sur les groupes d'enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage, des handicaps ou des besoins particuliers. En Moldavie, la loi sur l'éducation tient compte des besoins éducatifs particuliers, lesquels figurent également au nombre des trois priorités énoncées dans la Stratégie nationale d'éducation pour tous. Divers cantons de Bosnie-Herzégovine continuent d'appliquer de nombreuses lois dépassées ; toutefois, en vertu de la nouvelle loi générale sur l'enseignement élémentaire et secondaire de 2003, les écoles primaires ordinaires doivent désormais accueillir les enfants en difficulté au sein de classes ordinaires.

Au Monténégro, sept lois portent sur les besoins éducatifs particuliers : la loi générale sur l'enseignement (2002) ; la loi sur l'enseignement préscolaire (2002) ; la loi sur l'enseignement élémentaire (2002) ; la loi sur l'enseignement secondaire (2002) ; la loi sur l'enseignement professionnel au niveau secondaire (2002) ; la loi sur l'enseignement aux adultes (2002) ; la loi sur l'enseignement spécialisé.

Le ministère de l'Éducation du Monténégro a mis en place une commission chargée de préparer un avant-projet de loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. Ce document a été soumis pour examen au Conseil de l'Europe et la commission procède actuellement à la rédaction d'amendements. Le Conseil a notamment recommandé d'intégrer cette nouvelle loi dans la loi générale sur l'éducation. Ceci a été fait en décembre 2004. En Roumanie, en application de certains instruments internationaux ratifiés par le pays, la loi sur l'éducation traite de l'éducation spécialisée, en particulier de l'intégration des enfants atteints de déficiences légères et moyennes au sein du système éducatif ordinaire.

La Serbie a elle aussi ratifié les instruments internationaux relatifs à l'éducation et aux droits de l'enfant. La loi sur l'enseignement primaire ne mentionne pas les enfants ayant des besoins particuliers, mais un amendement datant de 2002 aborde la question des enfants atteints de « troubles du développement » et la législation définit en outre la procédure permettant de classer les enfants en fonction de leur handicap. Une loi de 2003 sur les fondements du système éducatif redéfinit les principes et les objectifs généraux de l'éducation et pour la première fois, un texte législatif évoque un « résultat de l'éducation », notion qui pourrait avoir une incidence à long terme sur l'éducation spécialisée.

Examen des politiques axé sur les groupes à besoins particuliers

Comment les besoins particuliers sont-ils définis ?

Comme on pouvait s’y attendre, du fait de l’adoption par le passé des principes de la défectologie dans les pays d’Europe du Sud-Est, les enfants ayant des besoins particuliers sont classés, dans la plupart des cas, par catégories de handicaps et un grand nombre d’entre elles reprennent les termes hérités de la défectologie. Cependant, dans de nombreux pays, les réformes menées récemment ont permis d’étendre le concept de besoins particuliers aux enfants issus de minorités ethniques, voire parfois, aux enfants surdoués. La Serbie est un parfait exemple de pays où le concept d’« enfants ayant besoin d’un soutien social particulier » s’applique à ce large éventail d’enfants et est utilisé plus volontiers que celui d’« éducation spécialisée ». Cette conception reflète étroitement l’optique dans laquelle se situent les pays de l’OCDE en général.

L’éducation spécialisée se distingue de l’éducation ordinaire par la nature de l’établissement fréquenté (dans la plupart des cas, les enfants présentant des handicaps sont scolarisés dans des établissements spécialisés), mais aussi par l’obligation de personnaliser l’enseignement pour répondre aux besoins des enfants. En outre, on considère généralement qu’il est important de réduire les effectifs par classe. Le taux d’encadrement est habituellement plus élevé dans les écoles spécialisées que dans les établissements ordinaires, et les effectifs par classe sont réduits si la classe accueille des élèves handicapés. Au niveau secondaire, on observe une tendance à scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers dans des établissements professionnels afin de les préparer à un métier et à ne pas les considérer comme des candidats à l’enseignement supérieur ; cela étant, il est bien précisé dans l’un des rapports nationaux que tout élève handicapé titulaire du baccalauréat peut accéder à l’enseignement supérieur. Un autre rapport national indique qu’il n’existe aucun lien entre les systèmes éducatifs ordinaire et spécialisé ; ceux-ci fonctionnent parallèlement et ne sont reliés par aucune passerelle.

Comment les concepts d’intégration et d’inclusion sont-ils compris et définis ? Comment l’inclusion peut-elle devenir une réalité ?

Comme dans presque tous les pays de l’OCDE, on trouve dans tous les pays d’Europe du Sud-Est des établissements spécialisés, des classes spéciales et des classes ordinaires. Dans quelques-uns, de nombreux établissements d’enseignement font aussi office d’internat. A la suite de l’adoption d’instruments internationaux (par exemple, la Déclaration de

Salamanque et la Convention relatives aux droits de l'enfant des Nations Unies), la plupart des pays étudiés ont mené une réflexion intense en vue de développer l'inclusion. La notion d'inclusion, contrairement à celle d'intégration, donne lieu à de nombreuses interprétations. Dans certains pays, on emploie ces deux termes indifféremment mais, dans la plupart des cas, ils sont considérés comme tout à fait différents : l'intégration s'entend de la réinsertion des élèves ayant des besoins particuliers au sein de classes ordinaires et l'inclusion implique la nécessité de modifier en profondeur le mode de fonctionnement de l'établissement, de manière à ce que ce dernier procède aux adaptations nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant. L'inclusion se traduira donc par la scolarisation de l'enfant au sein de l'établissement local, où il recevra un enseignement personnalisé. Les pays admettent qu'elle ne sera possible qu'à condition de faire évoluer sensiblement les mentalités en ce qui concerne la façon dont l'enseignement doit être dispensé.

Par conséquent, parvenir à l'inclusion nécessite la mise en œuvre de réformes à différents niveaux des systèmes éducatifs et dans un grand nombre de domaines. Ces réformes doivent porter sur le cadre législatif, la terminologie, le financement, l'éventail et le type de services d'aide à l'éducation, la formation des enseignants (la formation initiale comme la formation en cours de service (FECS)), l'accessibilité des établissements et l'enseignement préscolaire. Il faut également que les parents soient davantage impliqués dans la vie scolaire et que l'attitude des enseignants des établissements spécialisés et ordinaires évolue. Les parents dont les enfants ne sont pas handicapés doivent aussi se montrer plus tolérants. Enfin, des procédures d'évaluation plus efficaces doivent être mises en place.

Pour résumer, des évolutions culturelles doivent intervenir à de nombreux niveaux afin de permettre l'application concrète de nouvelles stratégies et politiques à l'échelle des établissements. Certains pays progressent dans cette voie en mettant l'accent sur l'importance qu'il y a à intervenir à un stade précoce et à scolariser les enfants dans des établissements préscolaires et en première année d'école primaire. Parallèlement, les élèves atteints des handicaps les moins graves pourraient être transférés d'établissements spécialisés vers des classes ordinaires. A noter également que certains établissements spécialisés s'ouvrent désormais à tous les enfants de la communauté locale. Les enseignants des établissements spécialisés peuvent aussi contribuer à l'intégration en étant plus flexibles et en se déplaçant d'un établissement à l'autre. On peut confier à certains d'entre eux une mission plus étendue, consistant notamment à apporter leur soutien et leurs conseils à leurs collègues d'établissements ordinaires et à élaborer des matériels pédagogiques adaptés aux besoins éducatifs particuliers.

Tous les enfants peuvent-ils suivre un enseignement et la responsabilité en incombe-t-elle aux gouvernements ?

Même si cela n'a pas toujours été vrai par le passé, aujourd'hui dans tous les pays, les gouvernements assument la responsabilité de l'éducation de *tous* les élèves, au moins jusqu'à la fin du cycle primaire ; cette responsabilité ne relève toutefois pas toujours du ministère de l'Éducation. Cela étant, un grand nombre de réformes étant très récentes dans certains pays, tous les enfants handicapés ne sont pas scolarisés à l'heure actuelle.

Les besoins des élèves handicapés ou à risque sont-ils pris en compte à tous les niveaux du processus de réforme de l'éducation ?

Les réponses apportées à cette question ont été insuffisantes et contrastées, allant d'une prise en compte totale à une absence pure et simple de prise en compte.

Les ressources sont-elles importantes ou limitées ?

Dans tous les pays, on estime que les ressources sont insuffisantes. En effet, dans la plupart d'entre eux, des crédits supplémentaires ne sont pratiquement jamais accordés aux établissements pour assurer l'éducation des enfants handicapés. Certains membres du personnel enseignant et administratif d'établissements spécialisés craignent en outre que l'intégration soit synonyme de perte d'emplois pour eux.

Quels sont les facteurs jugés favorables ou défavorables à l'inclusion et à l'égalité ?

Les facteurs qui favorisent l'inclusion et l'égalité sont les réformes éducatives qui instaurent des cadres législatifs et des politiques appropriés ainsi que le soutien des pouvoirs publics, l'adhésion à des accords internationaux, l'action des organisations non gouvernementales (ONG), l'intérêt des établissements et leur flexibilité, l'autonomie professionnelle des enseignants et leur formation (en particulier la FECS) ainsi qu'une attitude constructive de leur part. D'autres facteurs favorables sont la motivation et la détermination des parents, des conseils d'établissement et des associations locales, de même que de nombreux organismes d'aide nationaux et étrangers. La coordination entre les différents prestataires de services, y compris les services annexes tels que les soins médicaux ou les services sociaux, est par ailleurs essentielle pour qu'un système éducatif soit efficace. L'un des pays participants a souligné le rôle du système de notation et l'importance qu'il y a à ce qu'un système éducatif offre des possibilités de

personnalisation de l'enseignement. Les programmes d'enseignement personnalisés représentent un autre élément favorable à l'inclusion et à l'égalité, tout comme un environnement socio-affectif bénéfique au sein d'établissements et de salles de classe, dotés d'un équipement et des matériels suffisants. Les ressources dont disposent d'ores et déjà les écoles spécialisées facilitent l'inclusion si elles sont efficacement utilisées pour l'enseignement et le soutien dans les écoles ordinaires. Certaines études mentionnent enfin le recours aux médias pour promouvoir les réformes.

Les obstacles à l'inclusion et à l'égalité sont de natures diverses. On mentionnera la situation économique proprement dite, le cadre législatif, le manque de clarté quant au rôle des différents acteurs, l'absence de diagnostics, la scolarisation trop faible au niveau préscolaire, la prise en compte insuffisante des besoins éducatifs particuliers dans les établissements ordinaires, le manque de données, la formation insuffisante des enseignants, les attitudes négatives des enfants ne souffrant pas de handicap (qui conduisent à l'isolement), de leurs parents et des enseignants dans les écoles ordinaires, les préjugés, les rivalités en matière de responsabilité, les effectifs par classe trop élevés, le travail trop exigeant, l'absence de matériels pédagogiques, l'insuffisance des ressources, l'accès limité à d'autres services indispensables, le manque de souplesse, le défi que représente l'adoption d'une démarche pluridisciplinaire, les limites du système de notation qui ne permet pas d'évaluer les progrès individuels, l'enseignement par matière au niveau secondaire, dans le cadre duquel les élèves sont en contact avec de nombreux professeurs alors qu'ils n'avaient qu'un seul enseignant au niveau primaire, et les limites d'âge auxquelles est soumise la scolarité primaire.

Nouvelles mesures en faveur des élèves handicapés et à risque

Dans l'ensemble de la région, on se préoccupe de plus en plus des enfants « à risque ». La Bulgarie appelle l'attention sur le grand nombre d'enfants qui quittent l'école, qui sont orphelins et qui risquent de vivre dans la rue, voire d'être mêlés aux activités illicites de réseaux de trafiquants. Un grand nombre des enfants qui n'achèvent pas leur scolarité sont issus de la communauté rom et de familles pauvres. L'éloignement par rapport à l'école, l'isolement social, le manque d'intérêt que présente l'éducation aux yeux de la famille, le manque d'attrait des techniques pédagogiques et les problèmes de santé sont autant de raisons pour lesquelles les enfants quittent l'école. A noter que ces raisons sont pour une large part les mêmes que celles qui ont été identifiées dans l'étude OCDE/CERI¹ portant sur les

¹ L'Éducation inclusive : les étudiants handicapés dans les établissements ordinaires (OCDE, 1999)

enfants à risque dans les pays de l'OCDE. En Moldavie, en Bosnie-Herzégovine, en Serbie et dans certains autres pays, les autorités assurent en partie l'hébergement de ces enfants.

Il est évident que diverses initiatives nouvelles sont actuellement menées afin d'améliorer l'enseignement dispensé à ces catégories d'enfants. De nouvelles législations sur les droits des enfants sont adoptées et mettent l'accent, comme en Serbie, sur la démocratisation, la décentralisation, la dépolitisation et l'évaluation du système éducatif dans le contexte économique général. Des pressions plus importantes sont exercées sur les établissements ordinaires afin qu'ils accueillent tous les enfants. La nécessité d'adopter une approche personnalisée et centrée sur l'enfant est largement admise, que ce soit dans le cas des enfants handicapés (y compris ceux dont les handicaps sont les plus graves) ou des groupes à risque (comme les enfants de la communauté rom) ; on fait preuve de davantage de souplesse lorsque ces groupes sont concernés (par exemple, en Bulgarie, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne sont pas obligés de redoubler).

On s'efforce aujourd'hui de réduire les effectifs par classe et d'offrir aux professionnels de l'éducation, y compris aux enseignants, une formation plus adaptée. Certains pays ont mis au point des stratégies visant à remédier aux problèmes socioéconomiques et au manque de soutien familial. Des progrès sont également enregistrés sur le plan de la formation professionnelle.

Comment les parents participent-ils à la prise de décisions concernant leur enfant?

Dans l'ensemble, les ministères s'accordent sur l'importance de la participation des parents d'enfants handicapés à l'éducation de ces derniers, même si les parents ont parfois du mal à vivre le handicap de leur enfant et si, par le passé, leur implication a été extrêmement limitée. Aujourd'hui, dans de nombreux pays, les parents participent à la gestion des établissements scolaires à différents niveaux et peuvent même être présents au côté de leur enfant dans la salle de classe. En outre, ils participent fréquemment au processus d'évaluation de leur enfant et peuvent insister pour que celui-ci reste scolarisé dans une classe ordinaire, même si celle-ci ne lui fournit peut-être pas le meilleur soutien possible.

Comment décide-t-on qu'un enfant doit recevoir une éducation spécialisée ?

On observe une tendance à abandonner la démarche purement médicale reposant souvent sur les principes de la défectologie qui sont encore appliqués dans certains pays, au profit d'une approche pluridisciplinaire faisant appel à un large éventail de spécialistes. Les méthodes consistant à établir un diagnostic après une seule entrevue avec l'enfant ont été critiquées, car elles étaient susceptibles de conduire à des erreurs graves ; poser un diagnostic hâtif sur un enfant rom pouvait par exemple déboucher sur une scolarisation en établissement spécialisé.

Qui aide les enfants ayant des besoins particuliers au sein des établissements ordinaires ?

Dans nombre de pays, les écoles ordinaires bénéficient de soutien éducatif pour les enfants handicapés. En Roumanie, ce soutien est assuré par des enseignants itinérants et par des centres d'orthophonie inter-établissements. De plus, les effectifs par classe sont souvent plus réduits. En Croatie par exemple, l'effectif maximal d'une classe accueillant un élève ayant des besoins éducatifs particuliers est de 28 élèves, il passe à 26 si la classe accueille deux élèves et à 24 si elle en accueille trois. Les enfants qui tombent malade peuvent recevoir un enseignement à domicile. Enfin, on offre des conseils d'orientation spécifiques aux élèves plus âgés.

Dans d'autres pays, l'aide apportée par des professionnels est très limitée. En yougoslave de Macédoine, des unités mobiles de défectologie ont été créées dans le cadre d'un projet pilote, mais d'autres types de spécialistes peuvent aussi être consultés. D'une manière générale, on exerce une pression importante sur les parents afin qu'ils apportent à l'enfant l'aide supplémentaire dont il a besoin.

Statistiques et indicateurs

Les statistiques et indicateurs qui figurent dans les rapports nationaux révèlent à quel point on manque de données sur les élèves ayant des besoins particuliers dans chacun des pays concernés. En effet, dans nombre de cas, les données à cet égard sont très limitées, voire inexistantes. Une analyse détaillée ne se justifie donc pas en l'état actuel des choses. De plus, il est admis que de nombreux enfants ayant des besoins particuliers ne sont pas scolarisés. Enfin, dans certains pays, ces enfants sont scolarisés dans des établissements qui relèvent de différents ministères (par exemple de l'Éducation, de la Santé, du Travail), situation qui ne facilite pas la

construction de bases de données valables. Les pays reconnaissent qu'il est important de créer des bases de données exhaustives dans ce domaine.

Lorsqu'on dispose d'estimations, comme c'est le cas dans les pays de l'OCDE, on constate des écarts importants entre les chiffres. Le pourcentage d'enfants handicapés qui suivent une scolarité obligatoire varie entre 1.7 % en Bulgarie et 4.76 % en Serbie-et-Monténégro ; la Croatie (2.9 %) et le Kosovo (3.3 %) se situent entre ces deux extrêmes. (Cependant, en Croatie, les données fournies dans le cadre du recensement mènent à une estimation sensiblement inférieure, de l'ordre de 1.3 %, pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Cette estimation a été calculée par l'OCDE à partir de chiffres communiqués par la Croatie).

La Croatie et le Kosovo ont fourni des données sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans différents types d'établissements. En Croatie, environ 66 % de ces élèves sont scolarisés dans des établissements ordinaires, les autres étant accueillis dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées. Il est plus difficile d'évaluer la situation au Kosovo car les données sont incomplètes, mais 90 % des élèves ayant des besoins particuliers sont apparemment scolarisés dans des établissements ordinaires au niveau primaire. En Bulgarie, seule une petite minorité (0.1 %) d'élèves handicapés fréquentent des établissements ordinaires, depuis l'école maternelle jusqu'à l'enseignement professionnel ; il est difficile de savoir quel est le rapport entre ce pourcentage et celui indiqué au paragraphe précédent. Enfin, en Serbie, environ 6 % des élèves handicapés sont scolarisés dans des établissements spécialisés.

Les données dont on dispose pour la Roumanie montrent qu'au cours des dernières années, le nombre brut d'enfants scolarisés dans des établissements spécialisés est tombé de 53 446 à 27 539, tandis que le nombre d'enfants handicapés scolarisés dans des écoles ordinaires est passé de 1076 à 11 493. En additionnant les chiffres correspondant aux deux années considérées puis en comparant les deux totaux obtenus, on constate un écart de 15 670 enfants. Bien qu'il s'agisse d'une estimation approximative, les variations annuelles des effectifs totaux n'étant pas indiquées et ne pouvant donc être prises en compte, il semble probable qu'un autre facteur contribue à expliquer cet écart.

On notera par ailleurs les points suivants. La Serbie et le Monténégro présentent des estimations sur les enfants atteints de troubles de l'audition (1 %) et de la vision (0.5 %) qui sont toutes deux sensiblement plus élevées que les données dont disposent l'OCDE (0.05 % à 0.31 % pour les troubles de l'audition et 0.01 % à 0.10 % pour les troubles de la vision).

La Serbie a fourni des données sur le sexe des élèves scolarisés dans des établissements spécialisés. Au niveau primaire, 59.37 % de ces élèves sont

des garçons et 40.63 % sont des filles, tandis qu'au niveau secondaire, 63.51 % des élèves sont des garçons et 36.49 % des filles. Des pourcentages équivalents ont été indiqués pour le Kosovo, avec 61 % de garçons parmi les élèves handicapés contre 39 % de filles, et 55 % de garçons contre 45 % de filles en ce qui concerne les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans des établissements ordinaires. Ce rapport d'environ 60 à 40, soit trois garçons pour deux filles, reflète presque exactement la répartition observée dans les pays de l'OCDE.

La Croatie a également fourni des informations sur le nombre de professionnels non enseignants impliqués dans l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, mais on ne dispose pas de données comparables permettant de mettre ces chiffres en perspective. Les lecteurs que cela intéresse pourront trouver ces données dans le rapport sur la Croatie. Dans ce pays, on compte sept établissements spécialisés pour 100 000 élèves au niveau primaire, avec un effectif moyen de 114 élèves par établissement. Au niveau secondaire, on compte également sept établissements spécialisés pour 100 000 élèves, avec un effectif moyen de 87 élèves par établissement.

En Bosnie-Herzégovine, l'ONG locale « Duga » a mené une étude de grande ampleur qui donne des informations détaillées sur le nombre d'enfants handicapés et sur les différents types de handicaps dans l'ensemble du pays.

Tous les rapports soulignent que les données sont incomplètes, ce qui montre à quel point des investissements et des améliorations techniques de grande ampleur sont nécessaires dans ce domaine.

Formation des enseignants

Les auteurs des rapports sont conscients de l'importance de la formation des enseignants, que ces derniers travaillent avec des enfants handicapés ou non. Il semble cependant que l'essentiel de la formation soit théorique. Les types de formation diffèrent en fonction des exigences de l'enseignement aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Dans tous les pays, la formation des enseignants ordinaires tient très peu compte des besoins éducatifs particuliers. Il existe en général des formations destinées aux enseignants appelés à travailler dans des établissements spécialisés ; celles-ci sont axées sur certains types de handicaps et s'inscrivent souvent dans la perspective de la défectologie. La formation des enseignants au niveau préscolaire est également très limitée, voire inexistante dans certains pays.

Cependant, malgré les limites actuelles, de nombreux pays prévoient de réformer les modalités de la formation des enseignants en fonction des besoins liés à l'inclusion. Ainsi, en Bulgarie et en Roumanie, il est prévu

que tous les enseignants reçoivent une formation les préparant à travailler avec des élèves à besoins particuliers.

Il est particulièrement intéressant de constater que l'essentiel des formations en cours de service dans ce domaine sont assurées par des ONG et grâce à l'aide de l'étranger. Les enseignements dispensés dans les établissements universitaires sont généralement considérés comme trop théoriques.

Il est évident que d'importants efforts doivent être déployés afin que tous les enseignants reçoivent une formation adaptée et disposent de moyens adéquats au niveau local.

Formation des autres professionnels

Il existe dans certains pays des formations destinées aux autres professionnels de l'éducation tels que les psychologues et les orthophonistes, mais ce n'est pas le cas dans toute la région. La Roumanie assure des formations en cours de service pour les chefs d'établissement et les responsables d'évaluations.

Parents

La plupart des pays reconnaissent l'importance du rôle joué par les parents, non seulement au niveau de la gestion des établissements à travers leur participation aux conseils d'établissement, mais aussi au niveau de l'éducation de leur enfant handicapé. Certains pays donnent aux parents la possibilité d'accéder facilement à la salle de classe de leur enfant afin qu'ils puissent lui fournir l'aide dont il a besoin. Bien que d'autres pays aient des pratiques beaucoup plus restrictives, ils reconnaissent aussi l'importance de la participation des parents et envisagent de leur faire une plus large place à l'avenir. Au Monténégro, il revient aux parents de décider si leur enfant participera aux programmes d'inclusion mis en œuvre dans les écoles primaires. De nombreux pays, dont la Moldavie et la Roumanie, organisent à l'intention des parents des cours et des séminaires portant sur l'éducation des enfants handicapés.

Pédagogie

Par le passé, dans les pays d'Europe du Sud-Est, l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers était régie par les principes de la défectologie, laquelle recommande de dispenser cette éducation dans des établissements

spécialisés. Cependant, depuis quelques années, le principe de l'inclusion de ces élèves au sein d'établissements ordinaires est de plus en plus largement accepté, ce qui a permis de mener une nouvelle réflexion sur les pratiques pédagogiques adaptées à ces élèves dans presque tous les pays étudiés. Les conceptions actuelles, qui considèrent notamment qu'il convient de placer l'enfant au centre de l'enseignement et de mettre au point des programmes d'enseignement personnalisés, sont très répandues, même si elles ne sont pas encore totalement mises en pratique. On a constaté que l'insuffisance des ressources, en particulier des ressources humaines et pédagogiques, représentait un obstacle important à l'application de ces nouveaux principes et il semble notamment que le nombre de pays où il est possible de recourir facilement à l'informatique en tant qu'instrument pédagogique soit très limité. Le programme de l'association « Step by Step » et, au Kosovo, l'aide apportée par la Finlande en vue de développer la formation des enseignants appelés à travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers, ont particulièrement encouragé les acteurs concernés à adopter une démarche « constructiviste ». Le travail accompli à cet égard par d'autres ONG ainsi que dans le cadre de projets pilotes dans toute la région mérite également d'être salué. Bien que les méthodes appliquées visent l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, il est largement admis qu'elles présentent aussi de l'intérêt pour les autres élèves. Cependant, d'une manière générale, les élèves ayant des besoins particuliers réclament des pratiques pédagogiques différentes, qui supposent davantage de ressources et la personnalisation de l'enseignement. Il ne fait pas de doute qu'un enseignement de type « cours magistral », où l'enseignant se contente d'être une source d'informations, n'est pas toujours adapté et qu'il est indispensable de s'orienter vers une redéfinition du rôle de l'enseignant en tant qu'organisateur de l'apprentissage des élèves. Une telle conception implique une démarche plus autonome des élèves, qui mette l'accent sur la recherche d'informations et sur la résolution des problèmes et fasse donc davantage appel à la créativité, afin de stimuler l'apprentissage indépendant, l'esprit critique, etc. Il s'agit là de stratégies cognitives qui sont toutes jugées indispensables à une bonne intégration dans l'économie du savoir.

Ce type d'enseignement favorise également l'apprentissage en groupe, dans le cadre duquel les enfants s'entraident et qui encourage le travail d'équipe et la collaboration. La diversité des approches utilisées avec les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, comme l'explique de manière très détaillée le rapport sur le Kosovo, est une innovation importante qui aide ces enfants à mieux apprendre et qui tient compte des différences entre les individus. Grâce à ces stratégies, l'enseignant est libre de consacrer une partie de son temps à la compréhension des difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves et d'utiliser ces éléments d'information pour adapter son cours et élaborer de nouveaux matériels

pédagogiques. Ces matériels doivent motiver les élèves et susciter leur participation, être fondés sur la vie réelle, améliorer le comportement social des enfants, faire appel aux différents sens (par exemple en permettant aux enfants d'utiliser leurs cinq sens) et répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Programmes d'enseignement

Il est évident que dans tous les pays les programmes d'enseignement ont fait et continuent de faire l'objet de réformes importantes, souvent mises en œuvre par l'intermédiaire de conseils ou de bureaux pour les besoins éducatifs particuliers récemment créés. On observe un certain nombre de tendances. Premièrement, les programmes qui dépendaient auparavant de l'administration centrale relèvent désormais conjointement de la compétence de cette dernière et des administrations et collectivités locales. Deuxièmement, sous l'impulsion du mouvement en faveur de l'éducation intégratrice, les pays ont été amenés à comparer les programmes ordinaires et spéciaux et ont commencé à les rendre plus homogènes. Malgré cela, les programmes suivis dans les écoles ordinaires et dans les établissements spécialisés restent très différents. Troisièmement, on recourt largement à la personnalisation des programmes, par exemple en appliquant des stratégies éducatives personnalisées et en conduisant des évaluations formatives grâce auxquelles on suit de près les progrès réalisés par chaque élève. En Roumanie, le programme de services individualisés, qui a une large portée, prévoit un éventail relativement complet de mesures de soutien pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

En Croatie, l'élaboration des programmes a lieu à quatre niveaux :

- définition des programmes généraux à l'échelon central ;
- définition du programme cadre (programmes et plans d'études) mis en œuvre à l'échelon local ;
- définition des programmes spécifiques par un enseignant ou un groupe d'enseignants responsable d'une matière à l'échelle d'un établissement ;
- mise en œuvre effective dans la classe, permettant la personnalisation de l'enseignement.

En outre, on conçoit de nouveaux manuels et de matériels pédagogiques. L'ensemble de ces réformes se fondent sur une conception moderne très répandue selon laquelle l'éducation doit évoluer afin que ce soient les

établissements d'enseignement qui s'adaptent aux besoins des enfants, et non les enfants qui aient à s'adapter aux exigences des établissements.

Il est également intéressant de constater que les élèves ayant des besoins particuliers se voient proposer un programme d'études secondaires davantage axé sur l'acquisition de qualifications et de savoir-faire professionnels. Il semble que l'on considère généralement que ces élèves ne sont pas aptes à suivre un enseignement supérieur, ce qui n'est certainement pas vrai pour tous. S'il est important pour tous les élèves que l'éducation leur permette de trouver un emploi, il n'y a certes pas lieu de limiter les perspectives à cet égard des élèves ayant des besoins particuliers.

Structure du système scolaire

D'une manière générale, les autorités nationales décident des modalités de fonctionnement des établissements, dont les structures de base sont les mêmes et qui appliquent des règles identiques en ce qui concerne les programmes, le nombre d'heures de travail, le taux d'encadrement, etc. Dans presque tous les pays, le taux d'encadrement est bien plus élevé dans les établissements spécialisés que dans les écoles ordinaires. En outre, dans beaucoup de pays, l'existence de conseils divers garantit la participation du personnel, des parents et des élèves à la prise de décisions au sein des établissements. Par ailleurs, ces derniers dispensent souvent leur enseignement par roulement. Dans la plupart des cas, ils ne sont pas facilement accessibles pour les enfants handicapés et, bien qu'en principe les structures d'enseignement soient censées être adaptées aux besoins particuliers des élèves, dans les faits, la plupart des pays indiquent qu'elles ne le sont pas. Non seulement l'accessibilité des locaux pose un problème (par exemple en l'absence d'aménagement des bâtiments), mais c'est également le cas du manque de souplesse des mécanismes de financement et de l'attitude des enseignants des établissements ordinaires à l'égard des élèves handicapés.

En Roumanie, les élèves atteints de troubles cognitifs et de handicaps multiples sont scolarisés dans des établissements spécialisés, tandis que ceux qui présentent des handicaps physiques et sensoriels sont scolarisés dans des établissements ordinaires. De plus, dans ce pays, le système d'examens autorise des aménagements pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces derniers peuvent par exemple disposer de temps supplémentaire pour chaque épreuve et les élèves atteints de troubles de la vue peuvent recevoir des énoncés imprimés en gros caractères ou en Braille. Ces élèves ont également la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur s'ils obtiennent leur baccalauréat. Dans d'autres pays, la création de classes

spéciales au sein d'établissements ordinaires a pour objet de faciliter la transition entre la scolarisation en établissement spécialisé et l'inclusion.

Les élèves handicapés sont majoritairement scolarisés dans des établissements spécialisés, bien que tous les pays aient adopté des politiques visant à l'inclusion de ces élèves. La mise en œuvre de ces politiques est plus ou moins avancée. Dans certains pays, l'enseignement spécialisé n'est dispensé que dans des internats. Ces établissements sont adaptés aux besoins de leurs élèves, ont des taux d'encadrement très élevés et bénéficient notamment du concours d'enseignants itinérants, de psychologues et d'orthophonistes.

D'une manière générale, on constate que l'accès à l'éducation est trop restreint, que les ressources sont insuffisantes, que l'attitude des enseignants est hostile et que le système d'enseignement spécialisé, tel qu'il existe actuellement, doit être réformé en profondeur. En revanche, la plupart des pays indiquent que de nouvelles politiques et pratiques sont mises en œuvre en vue de parvenir à une éducation intégratrice. Il ne fait cependant aucun doute que ces pays ont encore un long chemin à parcourir.

Chapitre 1 - Bosnie – Herzégovine

Le présent rapport sur les politiques d'éducation des élèves déficients et à risques en Bosnie-Herzégovine décrit l'état actuel de la situation en matière de besoins particuliers et d'intégration scolaire, ainsi que les réformes en cours. Il explique les spécificités de ces besoins dans une société touchée par la guerre et aux prises avec des problèmes d'identité, et expose la difficulté à établir des normes valides au niveau national compte tenu du caractère fortement décentralisé et dispersé du système éducatif. Quoique d'important progrès aient été réalisés au cours des trois dernières années en matière de réforme de l'enseignement, la Bosnie-Herzégovine commence seulement à se pencher sur les problèmes d'intégration scolaire de ces enfants. Comme tous les autres rapports réunis dans ce volume, ce rapport comprend les sections suivantes: un rapide aperçu du système éducatif, suivi de chapitres consacrés au cadre légal des politiques dirigées vers les groupes spéciaux, aux statistiques et indicateurs, et à l'état actuel de la situation en matière de formation des enseignants, de pédagogie, de programmes scolaires et d'organisation des établissements. Le rapport décrit également les buts et les stratégies d'orientation des politiques publiques pour améliorer la situation des enfants déficients et à risques.

Introduction

Pour changer le regard qu'une société pose sur l'intégration des personnes avec des besoins particuliers, il est d'abord nécessaire de susciter une attitude positive envers l'autre, et notamment une attitude de respect des droits de la personne (Ibralić, 2002). Le développement économique et les connaissances techniques et spécialisées sont également des facteurs importants. Jusque vers le milieu du 20^e siècle, les enfants avec des besoins particuliers étaient placés dans des établissements distincts qui avaient pour but de les « réparer » afin de les préparer à retourner au sein de la communauté et de la société (Whittaker, 1995, dans Ibralić, 2002). Les élèves avec des déficiences ou des handicaps étaient exclus des écoles ordinaires et de la communauté. Il était tenu pour acquis que le système éducatif n'avait là aucun problème à résoudre : c'était l'élève qui avait « besoin d'être changé » (Ornstein, 1998, 151). Toutefois, le mouvement de démocratisation croissante de l'éducation qui a traversé le 20^e siècle, avec sa vision nouvelle de l'éducation comme étant « non le privilège d'un petit nombre, mais bien un droit pour tous » (Unesco, 2001), a placé le principe d'intégration au fondement des systèmes éducatifs et scolaires en les forçant répondre aux besoins des élèves.

Ce rapport décrit la situation des personnes avec des besoins particuliers dans le contexte complexe d'une société au sortir de la guerre dans un pays (la Bosnie-Herzégovine) encore caractérisé par de très fortes divisions, des luttes et des préjugés qui pourraient continuer encore pendant de nombreuses années. Tous les textes législatifs nationaux et locaux, depuis la constitution jusqu'aux règlements locaux, insistent particulièrement sur la non-discrimination. La constitution de Bosnie-Herzégovine stipule (Article II, § 4) que personne en Bosnie-Herzégovine ne sera sujet à une quelconque discrimination, qu'elle soit basée sur le sexe, la race, la couleur de peau, la langue, la religion, les convictions politiques ou autres, la nationalité ou l'origine. Toutefois, les principes politiques ont progressé plus rapidement que leur application et, pour l'heure, les discriminations envers les personnes appartenant à des ethnies différentes et les personnes déficientes de tous âges restent un problème. Le développement et la démocratisation de la société s'en est trouvé retardé et des obstacles au changement demeurent.

Davantage d'efforts pour lutter contre la discrimination doivent encore être consentis à l'avenir.

La Bosnie-Herzégovine a été le théâtre d'une guerre cruelle, qui a duré trois ans et a eu des effets dévastateurs : des familles, des communautés entières et la totalité de la structure sociale ont été détruits. Cette destruction d'un contexte de tolérance et de coexistence pacifique en a été l'une des plus tragiques conséquences à long terme. Une société est infiniment plus difficile à rebâtir que des ponts et des routes. La destruction du système d'administration publique et de gouvernance, l'arrêt des progrès de la connaissance et des innovations technologiques et l'exode des compétences ont été extrêmement dommageables. Après sept années de reconstruction et de reprise avec un large soutien international, le pays se trouve encore à un niveau de développement inférieur à celui qui était le sien auparavant (Bosnia and Herzegovina Human Development Report, 2003). Avant la guerre, la Bosnie-Herzégovine, qui faisait partie de la République socialiste fédérative de Yougoslavie, était un pays progressiste, de développement moyen, avec un produit intérieur brut de 2 450 USD par habitant en 1990 et un potentiel réalisé dans les secteurs social et de la santé. La reconstruction de son économie est aujourd'hui l'un des grands défis que le pays doit relever. Les auteurs du rapport sur les droits humains en Bosnie-Herzégovine (*Human Rights in Bosnia and Herzegovina: Priorities for 2002*) soulignent à quel point la situation économique est centrale dans la question du maintien du respect des droits civiques et politiques et des autres libertés, qui peuvent être menacés par la faiblesse de l'économie. L'amélioration de la situation économique passe par l'adoption des normes européennes en matière d'éducation et de formation, la croissance économique, la création de nouveaux emplois, et un taux d'emploi et un niveau de vie supérieurs (Smajić, 2004). Le pays connaît encore des niveaux élevés de pauvreté et de chômage. Le taux de chômage est actuellement de 40% environ. Une enquête menée auprès des chômeurs montre que 21% d'entre eux ont achevé leurs études secondaires. Toutefois, l'inadéquation de la main-d'œuvre issue de l'enseignement secondaire professionnel aux besoins du marché du travail est significative (Programme for Finnish Cooperation in the Education Sector of Bosnia and Herzegovina 2003-2006).

Les pertes en vies humaines et les ravages matériels causés par la guerre de 1992-1995 ont été énormes. Les auteurs du *Bosnia and Herzegovina Human Development Report 2003* (Rapport national sur le développement humain en Bosnie-Herzégovine, PNUD) estiment le nombre de morts et de disparus en Bosnie-Herzégovine à environ 258 000 – soit une perte de 5,9% par rapport à la population du pays avant la guerre. La plupart des dépenses de santé dans le pays sont encore couvertes par des fonds d'urgence ou d'aide humanitaire. La guerre a stoppé net toutes les politiques sociales et

engendré un grand nombre d'invalides. Plus de 2 500 enfants sont orphelins et plus de 30 000 ont perdu l'un ou l'autre de leurs parents. Quelque 25 000 personnes âgées ont besoin d'assistance sous une forme ou une autre. Un tiers des citoyens de Bosnie-Herzégovine a le statut de réfugié dans d'autres pays et 70% des citoyens ont le statut de personne déplacée vivant dans des conditions sociales extrêmement difficiles. Aujourd'hui, quelque 800 000 personnes ont besoin d'assistance sociale ; 500 000 ont un revenu mensuel moyen inférieur à 20 BAM (environ 10 USD), quand la valeur estimée du panier de la ménagère pour un mois tourne autour de 112 USD par personne. Durant la guerre, les services sociaux publics ont cessé totalement de fonctionner et, aujourd'hui encore, plus de la moitié des institutions, y compris des centres sociaux, n'existe que de nom. A titre d'exemple de la surcharge des services sociaux, chaque travailleur social de la Fédération est en charge de 13 000 citoyens (UNESCO Human Development Report, Bosnia and Herzegovina Youth, 2000).

Conditions socio-économiques et leur incidence sur le système éducatif en Bosnie-Herzégovine

En matière d'éducation, la Bosnie-Herzégovine connaît une situation unique en ce sens qu'il n'existe aucun ministère central de l'Éducation. Le ministère fédéral de l'Éducation, des Sciences, de la Culture et des Sports ne remplit qu'un rôle de coordination entre les diverses régions et administrations. Chaque canton dispose de son propre ministère entièrement responsable de la politique de l'éducation sur son propre territoire et de sa mise en œuvre. L'Office du haut représentant (OHR) est le seul organe politique public compétent pour l'ensemble du territoire de la Bosnie-Herzégovine. En matière d'éducation, le OHR a transféré ses pouvoirs de coordination à l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe (OSCE), qui opère par le truchement de six groupes de travail. La communauté internationale joue par conséquent un rôle très important dans le domaine de l'éducation. Selon le rapport national du ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine (2004), en République de Srpska, le ministère de l'Éducation et de la Culture est chargé du contrôle de l'action publique, de la planification et de la mise en œuvre. Dans la Fédération de Bosnie-Herzégovine, cette responsabilité échoit aux ministères cantonaux de l'éducation. Le ministère fédéral de l'Éducation remplit une fonction de coordination entre les ministères cantonaux. La Fédération de Bosnie-Herzégovine et la République de Srpska ont formé une commission commune pour encourager l'adoption de normes d'éducation. Ce principe de fonctionnement élémentaire vaut aussi pour le Conseil de coordination de

l'enseignement supérieur. Ces deux organes œuvrent à faciliter la formulation d'un cadre public d'action cohérent en matière d'éducation.

La division en entités et en cantons a donné lieu à des législations différentes, des langues d'instruction différentes, des programmes et des manuels différents, des modes de gestion administrative différents et des normes différentes. La pression exercée par de telles reduplications sur les ressources fiscales et humaines n'est pas tenable. Dans une certaine mesure, l'atomisation de l'action publique a permis un certain renforcement des divisions ethniques : usage a été fait par certains, par exemple, de manuels contenant du matériel offensant pour d'autres. La tendance est plutôt aujourd'hui à la recherche de terrains d'entente, tant au niveau de la classe qu'au niveau des manuels, mais aussi en terme de transformation des structures et du système. Des progrès considérables ont été réalisés récemment vers un consensus entre tous les ministères sur la nécessité de moderniser le système éducatif et de le mettre aux normes de qualité européennes. Cette orientation est la principale tendance de l'évolution en cours.

La pauvreté peut constituer un obstacle de taille à la concrétisation du projet d'accès à l'éducation primaire pour tous, même si l'enseignement primaire résiste mieux, pour le moment, aux problèmes engendrés par la pauvreté. Le *Bosnia and Herzegovina Human Development Report* (2003) montre l'existence d'un lien entre les conditions socioéconomiques et les questions d'éducation. Les études de la Banque mondiale ont démontré que les populations pauvres bénéficiaient, en moyenne, d'une année et demie d'éducation de moins que les plus riches. La population urbaine passe en moyenne deux ans de plus sur les bancs de l'école que la population rurale. En outre, la pauvreté a une forte incidence sur l'éducation préscolaire. Quand 4,3% en moyenne de tous les enfants fréquentent un établissement d'éducation préscolaire, ce n'est le cas que de 1,1% des enfants des familles pauvres, même avec des subventions, contre 5,6% des enfants des familles plus riches. Les données concernant l'école primaire montrent que ce niveau de l'éducation est le moins touché par les inégalités fondées sur le sexe, l'extraction régionale (rural/urbain) ou le revenu familial.

Selon le *UNESCO Human Development Report 2003*, la discrimination nationale contribue aussi, avec la pauvreté, à la chute des taux de fréquentation. Depuis la fin de la guerre, le secteur de l'éducation en Bosnie-Herzégovine a été bouleversé par la « découverte » que des enfants de rapatriés dans les régions où ils appartenaient à une minorité ethnique s'étaient vu nier l'accès à l'école la plus proche. Ce phénomène a rappelé des souvenirs du mépris passé pour la scolarisation des enfants roms ainsi que des enfants physiquement ou mentalement déficients. Pris ensemble, cela constitue un puissant obstacle à la concrétisation du projet d'accès à

l'éducation primaire pour tous. Quoique certaines tentatives aient été faites pour dépasser ce genre de discrimination et que certains résultats aient été obtenus, les progrès sont très lents et ne sont souvent le résultats que d'efforts déployés par des établissements ou des regroupements d'enseignants.

Cadre législatif

Loi sur l'éducation préscolaire en Bosnie-Herzégovine

L'article 2 du texte de loi sur l'éducation préscolaire précise l'optique dans laquelle se fait cette préscolarisation. Il y est écrit que les théories scientifiques de l'éducation et du développement des enfants devraient être appliquée dans les classes et établissements préscolaires, où le stade de développement, les besoins personnels et les spécificités de l'enfant devraient être pris en compte. L'article 12 stipule que « les enfants avec des besoins particuliers sont intégrés dans les structures d'éducation préscolaire, où ils suivent des programmes adaptés à leurs besoins ». En outre, « des programmes adaptés à leurs besoins et capacités propres sont créés pour tous les enfants, et leur stade de développement (pensée, parole et langage) est déterminé ». L'article 13 prévoit que les enfants avec des besoins particuliers au niveau préscolaire puissent être partiellement ou entièrement éduqués dans des établissements spéciaux d'éducation préscolaire appliquant des programmes de développement complet, des programmes de développement spécialisés, des programmes d'intervention, de compensation et de rééducation, et des programmes de renforcement des compétences parentales, ainsi que des programmes pour les enfants d'âge préscolaire qui ne participent à aucune forme d'activité éducative préscolaire. L'article 30 stipule que l'organisation des activités du système d'éducation préscolaire ainsi que les unités d'éducation préscolaire dans les hôpitaux, les services des enfants avec des besoins particuliers dans les établissements pour enfants avec des besoins particuliers ainsi que pour les enfants de groupes minoritaires (enfants roms) sont financés sur le budget de l'administration.

Loi sur l'enseignement primaire

Chaque enfant a accès de droit à l'éducation sans discrimination aucune sur quelque base que ce soit. L'égalité d'accès et de possibilités garantit l'égalité des conditions et des chances pour tous en matière d'inscription, de fréquentation et de poursuite des études. Un enseignement approprié traduit un processus éducatif qui permet le développement optimal du potentiel inné d'un enfant, de ses capacités intellectuelles et morales. Les écoles élémentaires ou primaires sont des établissements d'enseignement et d'éducation primaire établis en tant que « écoles primaires ordinaires, parallèles ou spéciales ». L'article 5 précise l'âge de scolarisation des enfants (de 6 à 15 ans). L'article 5 définit également l'intégration comme « l'intégration des personnes ayant des difficultés de développement, d'apprentissage et d'insertion sociale non seulement dans le système éducatif mais également dans la vie de tous les jours ». L'éducation spéciale est définie comme une « éducation destinée aux enfants avec des besoins éducatifs particuliers qui ne peuvent suivre l'enseignement approprié dispensé dans les écoles ordinaires ». L'article 27 stipule qu'aucune école ne peut décider de l'accès d'un enfant à l'éducation sur la base de critères de race, de sexe, de langue, de religion, de convictions politiques ou autres, d'origine nationale ou régionale, ou sur tout autre base que ce soit. Les fondateurs d'une école primaire, tout comme l'école elle-même, « veillent à ce que le caractère fonctionnel des installations et des équipements favorisent l'accès à l'enseignement et la participation au processus éducatif. De même pour les enfants avec des besoins particuliers, les jeunes et les adultes ».

L'éducation des enfants avec des besoins particuliers est spécifiquement définie dans le cadre de la loi sur l'école primaire et l'enseignement du premier degré (articles 48 à 52). L'article 48 stipule que l'éducation des enfants avec des besoins particuliers est « une priorité des pouvoirs publics et constitue un élément unique et à part entière du système éducatif ». Le but fondamental de l'éducation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers est de leur offrir, dans leur meilleur intérêt, les mêmes possibilités de profiter des avantages que confère l'instruction et de participer à la société. L'article 48 stipule également que « l'éducation des enfants avec des besoins particuliers se fait dans les écoles primaires ordinaires selon un principe d'intégration, ce qui signifie que tous les élèves, y compris les élèves avec des besoins particuliers, ont le droit de fréquenter des classes ordinaires au sein desquelles les enfants avec des besoins particuliers devraient être intégrés et inclus autant que faire se peut dans les activités éducatives qui s'y déroulent ».

Les enfants avec des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans une école ordinaire peuvent être pris en charge collectivement au sein du groupe classe ou individuellement avec un enseignant ou un spécialiste (thérapeute spécialisé) sur avis d'une Commission ou sur accord du ministère de l'Éducation. Toutefois, leur scolarité peut aussi se dérouler dans une école primaire spéciale -- qui couvrirait, en plus des besoins éducatifs fondamentaux, d'autres activités, programmes, procédures diagnostiques, méthodes de catégorisation, et effectuerait un travail de rééducation précoce des enfants avec des retards de développement. Pour la santé des enfants qui fréquentent une école primaire spéciale, l'éducation et l'enseignement élémentaires peuvent être aménagés dans le cadre d'une fréquentation à plein temps. Les écoles spéciales sont également chargées de la formation professionnelle des enseignants ; elles doivent aussi mener des activités de soutien et d'information des parents d'élèves avec des besoins particuliers, afin d'aider ces élèves à réintégrer dans l'école ordinaire de leur localité de résidence et à s'y maintenir.

L'article 49 stipule que toute évolution dans le développement d'un élève devrait être dûment consignée, et le transfert d'une école spéciale vers une école ordinaire, ou vice-versa, exige que l'école adresse d'abord l'élève à la Commission pour l'évaluation des capacités. Selon les conclusions et l'avis de la commission, l'élève sera inscrit à l'école primaire et l'information transmise au ministRE de l'Éducation.

L'article 50 traite de l'obligation des établissements scolaires à créer des conditions favorables à l'apprentissage des élèves avec des besoins particuliers dans l'enseignement du premier degré. Les buts de la scolarité sont identifiés et explicités par l'école avec la collaboration des parents. L'école est autorisée, sur avis favorable du ministère de l'Éducation, à engager des enseignants et des spécialistes afin de mettre en œuvre les programmes spéciaux destinés aux élèves avec des besoins particuliers. Les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ont droit à un programme éducatif propre dans le cadre duquel sont définis les buts et les activités du programme. Les parents reçoivent un bulletin trimestriel présentant les résultats de l'élève par rapport aux objectifs fixés.

L'article 51 autorise les établissements que fréquentent des enfants avec des besoins particuliers à consacrer des ressources budgétaires à la mise en œuvre de programmes personnalisés ou à la modification de l'environnement physique de l'école pour l'adapter aux besoins physiques d'un élève. L'article 52 autorise les établissements ordinaires à collaborer avec une école spéciale en vue de former les enseignants, lors de séminaires ou sur le tas, sur des périodes courtes ou longues, aux programmes personnalisés et aux autres activités d'éducation destinés aux élèves avec

des besoins particuliers en vue de la mise en œuvre des programmes spéciaux décrits à l'article 48.

Loi sur l'enseignement secondaire

Les dispositions générales de l'article 37 stipulent que les établissements d'enseignement secondaire acceptent « les élèves ordinaires et les élèves doués, ainsi que les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ». En outre, « les établissements secondaires de formation professionnelle acceptent les élèves ordinaires atteints de troubles du développement physique ou mental » (article 70). S'agissant de ces élèves, les études seront conformes aux programmes de formation professionnelle du premier, deuxième et troisième degré mais étalées sur une durée de quatre ans au lieu de deux.

L'article 84 stipule que les élèves avec des besoins éducatifs particuliers devraient être intégrés dans les établissements ordinaires pour y suivre des programmes personnalisés adaptés à leurs besoins, aptitudes et capacités. Les élèves atteints de troubles graves du développement peuvent être partiellement ou entièrement pris en charge par des établissements d'éducation spéciale lorsque l'école ordinaire n'est pas en mesure de leur dispenser un enseignement approprié.

L'article 86 stipule que les écoles secondaires peuvent accepter un élève avec des besoins éducatifs particuliers sur présentation d'un certificat de fin d'études primaires mais aussi d'une recommandation d'un expert de la Commission d'orientation professionnelle. Certaines modifications ont été récemment apportées à ces dispositions, conséquence du nombre croissant de conventions générales sur les droits des enfants avec des besoins particuliers : leur intégration est désormais considérée de plus en plus dans le cadre d'une réforme générale du système éducatif.

Dispositions légales sur la protection des droits humains fondamentaux en Bosnie-Herzégovine

Le nombre de systèmes légaux en Bosnie-Herzégovine n'est plus de deux, mais de treize, suivant la division de la Fédération en cantons. Cela sous-entend non seulement une variété de règlements d'un canton ou d'une entité à l'autre, mais également une certaine insécurité juridique. Selon le *Human Development Report* (PNUD, 2003), le seul acteur légalement autorisé à mener des actions concrètes sur l'ensemble du territoire de la Bosnie-Herzégovine est le Haut Représentant des Nations Unies, dont les compétences ne sont pas clairement définies. Les dispositions contenue dans

l'article 2 de la Constitution de la Bosnie-Herzégovine précisent que « le plus haut niveau de droits de l'homme et de libertés fondamentales internationalement reconnu » (sur la base de normes internationales telles que celles établies par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de 1950) est directement exercé sur l'ensemble du territoire de Bosnie-Herzégovine. Les droits de l'homme et les libertés fondamentales, y compris le droit à l'éducation, de toutes les personnes vivant en Bosnie-Herzégovine sont reconnus (Constitution de la Bosnie-Herzégovine, article 2 ; Constitution de la Fédération de Bosnie-Herzégovine, Titre II, article 2 ; Constitution de la République de Srpska, article 38). C'est de cette façon quelque peu inhabituelle d'appliquer un texte juridique international que la Bosnie-Herzégovine a entrepris de transférer dans sa propre législation les dispositions de la Convention européenne, quoique n'étant pas à l'époque membre du Conseil de l'Europe.

Loi-cadre sur l'enseignement primaire et secondaire

Pour un certain nombre de raisons, l'action des pouvoirs publics n'a pas suffi en Bosnie-Herzégovine à redresser la situation grave qu'y connaît l'éducation. La législation en vigueur du temps de la République socialiste de Bosnie-Herzégovine régit toujours l'éducation des enfants avec des besoins particuliers ou « enfants atteints de troubles physiques et mentaux » (terminologie employée dans les textes de loi antérieurs relatifs à l'éducation). Ces textes sont toujours plus ou moins appliqués dans certaines régions. Toutefois, la toute nouvelle *Loi-cadre sur l'enseignement primaire et secondaire* (Journaux officiels, Fédération de Bosnie-Herzégovine, 18/03) stipule que :

L'école primaire ordinaire est censée éduquer les enfants exempts de difficultés physiques ou mentales, mais aussi les enfants présentant des difficultés physiques ou mentales. Les classes ordinaires (du niveau 1 au niveau 8) devraient accueillir les enfants avec des besoins particuliers et leur dispenser un programme éducatif adapté dans les matières dans lesquelles ils rencontrent des difficultés (langues et lettres, mathématiques, physique, chimie, biologie). Ces classes ne devraient pas accueillir plus de 25 élèves.

Examen de la politique a l'égard des groupes particuliers

Alors qu'il n'existe aucune donnée précise sur la question, le *Bosnia and Herzegovina Human Development Report* (2003) évalue le nombre de personnes handicapées à près de 10% de la population totale. Les personnes avec des besoins particuliers se trouvent souvent isolées du fait de la piètre qualité et de la rareté des services d'assistance, ce qui aggrave encore leur situation de vulnérabilité psychosociale. Selon une Déclaration des ONG sur les droits des enfants en Bosnie-Herzégovine (2004), les enfants avec des besoins particuliers sont le groupe humain le plus discriminé de la Bosnie-Herzégovine d'après-guerre. L'Etat n'a pas systématiquement défendu leurs droits, ce qui a entraîné des conséquences néfastes pour les personnes avec des besoins particuliers et leur accès aux services. Résoudre ces problèmes nécessite une approche transversale. Il ne s'agit pas seulement d'un problème de prévention et de traitement des infirmités intéressant le secteur de la santé, mais aussi d'un problème de protection sociale, d'éducation, d'apprentissage tout au long de la vie et de formation professionnelle.

Plan pour la réforme de l'enseignement

L'un des motifs de l'intégration scolaire aujourd'hui est de surmonter la discrimination et la ségrégation. Bien que des changements soient intervenus à de nombreux niveaux du système éducatif, une certaine réticence persiste en Bosnie-Herzégovine au niveau de « l'éducation spéciale ». D'une manière générale, le système scolaire a pris du retard sur le reste de l'Europe ; sa réforme est non seulement nécessaire mais impérative pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la vie de nombreux jeunes gens. La réforme en vue d'améliorer les perspectives d'avenir des jeunes passe par la réalisation de certaines conditions d'intégration scolaire réussie et de prestation d'un enseignement de qualité, qui requièrent des modifications de la législation, un financement plus important et d'autres apports économiques, du personnel enseignant qualifié et le respect de la diversité sociale et culturelle.

Un système scolaire qui sépare et exclut des enfants est inacceptable. Notre système devrait permettre aux enfants de respecter et chérir la précieuse diversité culturelle qui fait le caractère unique de la Bosnie-Herzégovine. Dans les *Bases pour une politique d'éducation et le développement stratégique de l'enseignement en Bosnie-Herzégovine* (2001), il est écrit que les programmes officiels se caractérisent par un contenu surchargé, des méthodes pédagogique dépassées et un apprentissage

centré sur l'enseignant et fondé principalement sur la mémorisation des faits. Selon Smajić (2004), la réforme de l'éducation devrait mettre fin à l'exclusion et à la discrimination grâce à l'instruction et favoriser l'intégration des enfants avec des besoins particuliers, des enfants de rapatriés, des enfants roms et des enfants à risque dans des structures éducatives ordinaires avec les autres enfants.

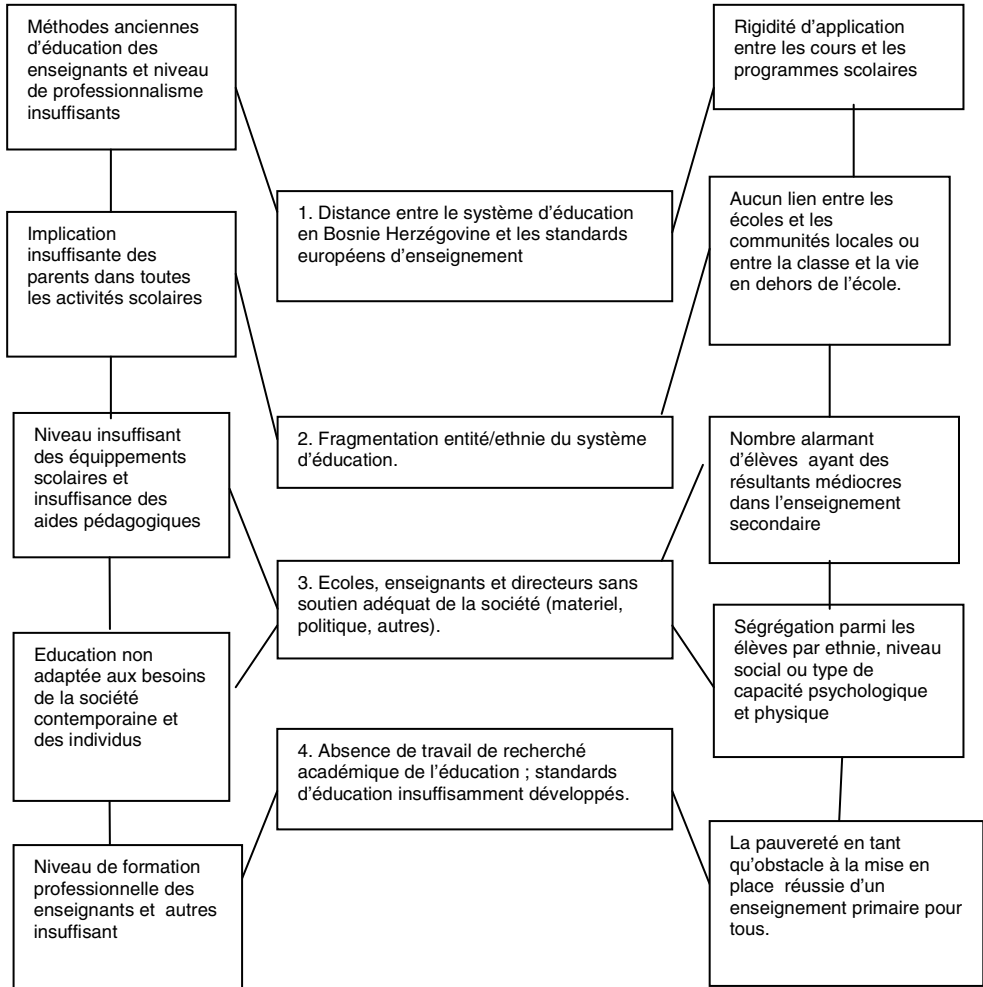
La guerre et la destruction du système scolaire qu'elle a entraîné ont rendu une telle réforme du système quasi impossible. Par conséquent, les écoles de l'ancienne République socialiste fédérative de Yougoslavie, avec toutes leurs caractéristiques, sont restées exactement les mêmes. L'approche éducative reste collectiviste, c'est-à-dire que les mêmes buts sont fixés pour tous les élèves indépendamment de leurs talents respectifs, avec le même contenu éducationnel des programmes et un manuel unique imposé. Le tableau noir et la craie constituent l'équipement de base et la discipline le principe directeur. Ajouté à cela, la guerre a provoqué une fragmentation du système éducatif entre entités et cantons, une multiplication par trois des programmes selon les lignes de division nationales, l'exclusion des enfants, le dualisme et une divergence marquée entre les buts et les objectifs de l'éducation, ainsi qu'une animosité ethnique et religieuse entre élèves. Tous ces facteurs sont totalement inacceptables du point de vue de la démocratisation du système éducatif en Bosnie-Herzégovine.

Plusieurs points soulevés dans le *Bosnia and Herzegovina Human Development Report* (2003) méritent d'être mentionnés ici. Les écoles primaires ne semblent pas prêtes à ouvrir leurs portes aux groupes d'enfants marginalisés ; les élèves avec des troubles du développement sont systématiquement isolés et mis à l'écart. Quand ces enfants reçoivent une éducation – s'ils en reçoivent une – ils la reçoivent dans des établissements spécialisés ; officiellement, seulement 0,4% des enfants avec des troubles du développement fréquentent l'école (ce chiffre atteint 0,8% chez certains auteurs). Les enfants roms, les enfants de familles pauvres et les enfants appartenant à des minorités ethniques connaissent une situation analogue. L'attitude dominante de la population, qui reste imperméable à ces questions et peu préparée à se demander comment résoudre ce genre de problème, est que chacun devrait être éduqué selon sa propre culture et instruit de sa propre histoire dans sa propre langue : une situation mûre pour l'éclosion de nouveaux conflits. La conséquence habituelle est que les enfants appartenant à des minorités ethniques sont contraints d'apprendre la langue, l'histoire et la culture de la majorité au sein de laquelle ils vivent. En ce qui concerne les enfants avec des besoins particuliers (affrontés à divers obstacles physiques et mentaux), l'approche dominante consiste encore et toujours à les regrouper par type de trouble du développement ou de handicap physique.

Ajouté à cela, les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour reconnaître les besoins particuliers de certains élèves et n'adaptent pas les programmes de manière à permettre aux enfants doués d'apprendre à un rythme différent. De plus, les enfants avec des besoins éducatifs particuliers ne sont toujours pas reconnus comme tels, et les obligations fondamentales découlant de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et de la Déclaration de Salamanque et de son Cadre d'action pour l'éducation et les besoins particuliers (1994), qui insistent spécifiquement sur l'éducation de tous les enfants dans leur établissement d'enseignement local dans un environnement non contraignant et dans des conditions répondant à leurs besoins, ne sont par conséquent pas remplies.

La formation des futurs enseignants du primaire suit encore un modèle traditionnel, fait de cours magistraux et de peu d'exercices pratiques. Les quelques changements introduits ont généralement porté sur la forme plutôt que sur le fonds ou la qualité, comme l'étalement du programme sur quatre ans au lieu de deux. La formation permanente et le perfectionnement professionnel des enseignants est en retard sur les besoins et les conditions actuels. Le manque de connaissances spécialisées est encore plus accentué dans les établissements ruraux ou périurbains que dans les établissements urbains. En principe, on peut dire que plus un établissement est éloigné d'un centre politique et culturel urbain, moins le niveau de formation de son personnel est élevé. La Bosnie-Herzégovine manque aussi d'éducateurs spécialisés formés pour travailler avec des enfants avec des besoins particuliers. La nécessité pour la plupart des enseignants de suivre une formation complémentaire sur les innovations en matière d'éducation (enseignement personnalisé, enseignement et apprentissage interactifs, intégration scolaire, partenariat avec les parents, création d'un contexte démocratique au sein de l'établissement) va grandissant.

Figure 1.1 Tableau de la situation du système éducatif en Bosnie-Herzégovine au début du 21^e siècle – évaluation qualitative (*Human Development Report 2003*, dans Smajić, 2004)



Education pour tous, sans discriminations ni préjugés

Le premier objectif stratégique de la réforme de l'enseignement est de dispenser à tous les enfants un enseignement de qualité dans un environnement scolaire multiculturel à tous les niveaux, exempt de préjugés et de discriminations d'ordre politique, religieux, culturel ou autre.

Drôit des enfants rapatriés à l'éducation

Compte tenu du nombre croissant de familles réintégrant leur foyer d'avant la guerre et des problèmes d'intégration des enfants rapatriés dans le système éducatif, les ministères de l'éducation ont signé le 5 mars 2002 un « Accord provisoire pour répondre aux besoins essentiels des enfants rapatriés ». Cet accord vise à augmenter le nombre des enfants rapatriés inscrits à l'école dans toute la Bosnie-Herzégovine, en particulier là où les rapatriés appartiennent aussi à des groupes minoritaires. Un Conseil de coordination réunissant tous les ministres a été constitué pour veiller à l'application de cet accord. Les résultats montrent une augmentation du nombre d'enseignants rapatriés et d'enseignants appartenant à des minorités ethniques et l'existence de 25 écoles proposant des programmes alternatifs choisis par les parents. Le nombre d'élèves rapatriés a dépassé les 27 000 dans la Fédération de Bosnie-Herzégovine et les 6 200 en République de Srpska. La répartition nationale au sein des conseils d'établissement a été harmonisée avec la composition nationale des établissements, et un examen inter-entités des manuels a été conduit en vue de les expurger de tout contenu offensant. Des critères de détermination des noms et des symboles pour les écoles ont été élaborés, et le nombre d'élèves redirigés vers les écoles d'autres cantons a diminué dans quatre d'entre eux, mais augmenté dans deux autres (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004).

Besoins éducatifs des enfants roms et d'autres minorités nationales

Pratiquement aucun enfant rom ne fréquente les classes supérieures du premier ou du second degrés : on estime que 80% des enfants roms ne vont pas à l'école. Les principales raisons de cette situation sont la pauvreté, la discrimination, le manque de confiance dans les autorités, des traditions et des coutumes différentes, la langue, la guerre et le rétablissement. A la mi-février 2004, tous les ministères de l'éducation de Bosnie-Herzégovine ont signé le « Plan d'action pour les enfants roms et des autres minorités ethniques », qui prévoit la mise à disposition au niveau municipal de fonds pour l'éducation des enfants roms. Les analyses montrent que la pauvreté est

l'obstacle principal à la fréquentation d'un établissement scolaire par les enfants roms (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine).

Enfants à risque

Les besoins des enfants à risque peuvent être temporaires ou permanents et avoir des causes sociales, émotionnelles, économiques ou politiques. Cette expression ne renvoie pas seulement aux enfants présentant une déficience, mais aussi aux enfants présentant différents types de handicap. Selon les données disponibles auprès de l'Institut fédéral de la statistique pour 2002, quelque 3 720 enfants sont sans parents. Ces enfants sont considérés comme extrêmement vulnérables et fortement à risque sur les plans émotionnel et comportemental pendant toute la durée de leur développement. Parmi ces enfants, quelque 1 067 (28,68%) ont perdu leurs deux parents, 97 (2,60%) sont de parents inconnus, 649 (17,47%) ont été abandonnés, 1 482 (39,83%) ont des parents déchus de leurs droits parentaux, et 425 (11,42%) ont des parents dans l'incapacité provisoire de remplir leurs obligations parentales. La majorité de ces enfants a été placée dans des familles d'accueil (2 700), 1 004 enfants sont dans des établissements spécialisés et 16 dans un pensionnat.

En outre, selon les données de l'Institut fédéral de la statistique pour 2001, les groupes d'enfants indiqués ci-après sont considérés comme à risque du fait de leurs conditions de vie extrêmement difficiles : enfants dans des situations familiales extrêmement difficiles (29 962), enfants victimes de mauvais traitements ou négligés par leur famille (269), enfants privés d'éducation ou dont celle-ci est négligée (628), enfants sans domicile fixe (176) ou mendiants (91), enfants s'étant livré à la prostitution (24), enfants se livrant à des actes délictueux (674). Selon les chiffres du même Institut pour 2004, le comportement de ces enfants est expliqué par des relations extrêmement mauvaises avec leurs parents (70,01% des cas), par l'alcoolisme dans la famille (19,7% des cas), par des difficultés financières (41,4% des cas), et par les interdictions parentales (27,1% des cas).

Définition des besoins particuliers et des besoins éducatifs particuliers

Les définitions des divers troubles, ou besoins particuliers, qui figurent dans le « Manuel de dépistage, d'évaluation, de classification et de diagnostic des troubles physiques et mentaux chez les enfants et les jeunes en Bosnie-Herzégovine » (1975, révision 1986) sont en retard sur les définitions internationales actuelles. Les personnes avec des besoins particuliers y sont réparties entre les catégories suivantes : personnes présentant une déficience visuelle, personnes présentant une déficience

auditive, personnes atteintes de troubles moteurs, personnes mentalement retardées (retard léger, moyen, grave, profond), personnes présentant des troubles multiples, et personnes présentant des troubles du langage et de la parole.

A mesure que l'hétérogénéité de la société devient un fait admis, les termes employés pour décrire cette diversité font de plus en plus débat. Cela est vrai des concepts associés aux marqueurs visibles de la diversité, comme la race et l'ethnie (Ryan, 1999), et des concepts associés à l'évolution des regards posés sur la diversité ontogénétique (Corbett, 1995, 1998 dans Fredrickson et Cline, 2002). Les « *besoins particuliers* » peuvent être de toutes sortes : enfants déficients ou doués, enfants des rues ou enfants exploités, enfants ruraux ou enfants nomades, enfants appartenant à une minorité linguistique, ethnique ou culturelle, enfants d'autres groupes ou régions défavorisés ou marginalisés (Déclaration de Salamanque, 1994). L'expression « *besoins particuliers* », quoique non définie légalement en Bosnie-Herzégovine, est généralement employée pour renvoyer aux besoins d'élèves de groupes sociaux particuliers dont la situation présente ou passée est ou a été différente de celle de la majorité de la population d'âge scolaire (c'est-à-dire des enfants dont les familles sont sans abri ou qui parlent à la maison une autre langue que la langue d'instruction à l'école). Les besoins de ces groupes d'enfants exigent d'être pris spécialement en considération par l'école qu'ils fréquentent. Parfois, l'expression « *besoins particuliers* » est employée pour désigner des « *besoins éducatifs particuliers* » et il y a là risque de confusion puisque certains éléments au sein des groupes avec des besoins particuliers peuvent aussi avoir ou ne pas avoir des besoins éducatifs particuliers.

Sur le plan légal, sont dits avec des *besoins éducatifs particuliers* les enfants qui nécessitent que soient prises des dispositions spéciales du fait qu'ils éprouvent de plus grandes difficultés d'apprentissage que la majorité des enfants de leur âge. Cela peut être dû au fait qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche d'utiliser les équipements pédagogiques habituellement prévus pour les enfants de leur âge. Toutefois, un enfant ne devrait pas être considéré comme ayant des difficultés d'apprentissage pour la seule raison que la langue ou le moyen de communication utilisés à la maison sont différents de celui employé à l'école (Smajić, 2004). En Bosnie-Herzégovine, l'expression « *besoins éducatifs particuliers* » renvoie d'abord et avant tout aux enfants présentant différentes déficiences : retard mental, incapacité physique, déficience visuelle, auditive ou multiple, troubles du langage et de la parole. On trouve une situation analogue dans le pays voisin, la Croatie. L'expression « *enfants et jeunes avec des troubles du développement* » est encore employée en Croatie dans les textes législatifs et les documents sur l'éducation (Ibralić, 2002). Les besoins éducatifs

particuliers diffèrent en fonction des caractéristiques psychiques et physiques générales rencontrées, ainsi que par rapport aux aspects méthodologiques importants de l'enseignement.

L'une des meilleures définitions des enfants d'âge scolaire avec des troubles du développement courante en Bosnie-Herzégovine a été donnée par Stančić (2000 : 37-41) : « Les enfants et jeunes gens avec des besoins éducatifs ou de rééducation particuliers sont ceux qui nécessitent des conditions et des activités spécialement adaptées et personnalisées pour atteindre leur niveau optimal d'aptitude et d'autres caractéristiques sociales ou positives de leur personnalité. » Pour Igrić (2001 : 20-25), les « enfants avec des besoins particuliers » sont ceux qui rencontrent des difficultés d'insertion sociale du fait de différences physiques ou psychiques telles que : retard mental, autisme, troubles spécifiques de l'apprentissage, déficiences visuelle ou auditive, troubles moteurs, maladies chroniques et/ou troubles multiples.

La nature des difficultés d'apprentissage est conceptualisée sous deux angles différents : celui des *différences individuelles* (entre enfants) et celui des *contraintes environnementales* (exercées sur un individu et qui dépassent ses capacités du moment). La raison des différences individuelles est à rechercher dans l'enfant lui-même et peut être *biologique* (déficience auditive profonde, paralysie motrice centrale), *comportementale* (durée de la période pendant laquelle un élève peut participer à une activité d'apprentissage) ou *cognitive*, en rapport avec la capacité de l'élève à résoudre des problèmes (compétences langagières peu développées, faibles compétences socio-émotionnelles). Les contraintes environnementales sont situationnelles plutôt que personnelles : les partisans de cette approche soutiennent que les besoins éducatifs particuliers « ne peuvent être définis qu'en termes de rapport entre ce qu'une personne est capable de faire et ce qu'elle doit faire pour se développer dans un environnement donné » (Deno, 1989, dans Fredrickson et Cline, 2002 : 8). L'idée est que les résultats du moment d'un enfant sont l'aboutissement de la nature et de la qualité des expériences d'apprentissage précédentes et que ces enfants seront capables d'apprendre lorsque les contenus et les méthodes d'enseignement seront adaptés à leurs besoins et intérêts personnels (Smajić, 2004).

Classification en Bosnie-Herzégovine

En Bosnie-Herzégovine, la procédure de *catégorisation et d'évaluation des compétences des personnes présentant des troubles du développement* est initiée par les services de protection sociale au niveau municipal (cantons). Le processus peut être déclenché d'autorité, ou sur demande des parents/tuteurs ou des autorités sanitaires, éducatives, sociales ou autres

ayant connaissance de la condition de la personne présentant des troubles physiques ou mentaux du développement. Les *Commissions de catégorisation et d'évaluation des compétences des personnes présentant des troubles du développement* sont généralement instituées au niveau cantonal, les commissions de deuxième instance étant instituées au niveau de l'Etat (République de Srpska et Fédération de Bosnie-Herzégovine). La *Commission de catégorisation et d'évaluation des compétences des personnes présentant des troubles du développement* évalue les capacités des personnes présentant des troubles du développement à partir de critères régissant les procédures de détection, d'évaluation des aptitudes, de classification et de recensement des enfants et des jeunes et de leur état de développement physique et mental en vue de leur protection sociale, de leur éducation, et de leur apprentissage de la maîtrise du quotidien.

La Commission est composée de six membres : un psychologue clinicien, un pédiatre ou un médecin scolaire, un neuropsychologue, deux enseignants spécialisés (l'un dans le travail avec les enfants mentalement retardés, l'autre avec les enfants souffrant de troubles du langage et de la parole) et un travailleur social. Si une partie (un enfant ou parent) n'est pas satisfaite des conclusions de la Commission de première instance, elle peut faire appel devant la Commission de deuxième instance, qui statue en dernier ressort. La loi régissant les modifications à la Loi sur la protection sociale des enfants en République de Srpska place ces enfants dans une catégorie spéciale de protection différente de celle des autres enfants. Ces enfants ont droit à une allocation d'aide sociale complémentaire quelle que soit leur situation financière et leur ordre de naissance.

Etablissements ordinaires et spécialisés

La question de la scolarisation dans une école ordinaire ou une école spéciale en Bosnie-Herzégovine peut être abordée sous différents angles (Unesco, United Nations Teacher Project of Development, 2002, Human Development Report, 2003). La majorité des enfants avec des besoins particuliers y est encore éduquée dans des écoles spécialisées ou dans des classes spéciales aménagées dans les établissements ordinaires. Le regroupement d'enfants dont on pense qu'ils ont les mêmes besoins aboutit à leur séparation des autres enfants de leur âge, risque de les stigmatiser et de limiter considérablement leurs opportunités éducatives. Par contre, leur intégration exige des écoles qu'elles évoluent en adaptant leurs programmes, leurs méthodes, leurs équipements et leurs procédures et soient plus à l'écoute des enfants.

La loi-cadre sur l'enseignement primaire et secondaire prévoit la réduction progressive du nombre de classes spéciales créées pour les enfants

avec des besoins particuliers à mesure que ceux-ci sont intégrés dans système commun ordinaire. Les écoles et établissements spécialisés sont distincts et indépendants du système scolaire ordinaire et suivent un programme spécial. Certaines écoles maintiendront des classes spéciales pour les enfants avec un retard mental léger ainsi que pour les enfants avec des troubles multiples qui rencontrent des difficultés particulières à suivre le programme d'études proposé. Les enfants dont les facultés intellectuelles se situent dans la moyenne mais qui présentent une déficience visuelle (aveugle ou mal voyant), auditive ou motrice requièrent des programmes adaptés et personnalisés, mais les enfants mentalement retardés suivent un programme scolaire spécial. Les enfants avec un retard mental profond sont susceptibles de n'intégrer aucun programme d'enseignement. La loi ne les considérant pas « scolarisables » (*educable*) mais seulement « formables » (*trainable*), ces enfants sont placés dans des institutions de grande capacité (asiles), souvent pour toute la durée de leur vie. Il est toutefois prévu que le nombre de ces institutions diminue à la suite de la réorientation des enfants avec des besoins particuliers vers des cadres d'éducation ordinaires.

Intégration scolaire

L'intégration scolaire est l'un des éléments clés de la réforme de l'éducation qui permettra à tous les enfants de fréquenter une école ordinaire, sans considération de leurs caractéristiques physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles ou autres. Administrateurs et enseignants devraient recevoir la formation et l'aide nécessaires pour faire de ce choix le meilleur possible. En outre, le dépistage et l'intervention précoces, l'évaluation des acquis, l'évaluation continue des progrès de l'élève et de l'efficacité du programme, et l'établissement de partenariats forts avec les parents sont les conditions sine qua non de la réussite scolaire de tous les enfants dans un environnement éducatif ordinaire. Si la voie de l'intégration sonne le glas de l'organisation ségrégationniste de l'éducation spéciale, elle ne signifie pas la fin du soutien et des services nécessaires au fonctionnement des classes d'intégration.

Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, par conséquent, pour que le droit à l'éducation ait un sens, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins (UNESCO, 1994 p. 8).

L'intégration mûrit l'individu, enrichit l'humanité et donne à égalité à chacun la possibilité de décider et de faire preuve de responsabilité. Elle aide les enfants des classes ordinaires à s'ouvrir à la diversité des élèves et

favorise le respect mutuel et l'amitié. Tous les enfants n'apprennent pas, ne grandissent pas et ne se développent pas au même rythme ni de la même manière, ni ne sont sensibles aux mêmes méthodes. Conscients de ces questions ainsi que des courants actuels en matière d'éducation spéciale, les pouvoirs publics nationaux et fédéraux, avec l'aide d'ONG et de la communauté internationale, ont lancé des discussions visant à rendre l'école plus efficace en termes du nombre d'élèves achevant leur scolarité et de soutien à ceux qui rencontrent des difficultés durant leur scolarité.

Smajić écrit que même si l'intégration scolaire en Bosnie-Herzégovine peut être perçue aujourd'hui comme idéaliste et irréaliste, elle n'en reste pas moins entièrement justifiée en tant que vision anticipée de l'avenir -- d'un avenir où les « personnes spéciales » ne seront plus placées dans des conditions spéciales. Les études réalisées en Bosnie-Herzégovine montrent qu'un grand nombre des enfants fréquentant l'école primaire ordinaire aura besoin de soutien pour participer aux activités ordinaires de la classe (Human Development Report, Country Report, Programme for Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia and Herzegovina 2003-2006).

Des dispositions légales ont déjà été prises par certains cantons et par le district de Brčko reconnaissant les principes de l'intégration scolaire. Plusieurs organismes, en outre, travaillent aux moyens d'améliorer les méthodes d'enseignement aux enfants avec des aptitudes différenciées. L'Université de Sarajevo a créé un programme de troisième cycle sur l'intégration scolaire : un projet pilote de soutien à l'intégration des enfants souffrant d'un handicap mental léger dans les deux premières classes du primaire. Seize municipalités réparties dans tout le pays ont entrepris de former des consultants, des formateurs linguistiques et des enseignants du primaire en vue de l'intégration scolaire (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004). Des exemples convaincants d'intégration scolaire existent dans plusieurs écoles de Bosnie-Herzégovine, mais ils ne concernent encore qu'un faible pourcentage des enfants en mal d'intégration. Les établissements ordinaires sont rarement bien dirigés et les enseignants et le personnel peu préparés à accepter des enfants avec des déficiences cognitives (retard mental), visuelles ou auditives, ou des troubles moteurs. De plus, l'idée que les enfants avec des besoins particuliers devraient fréquenter des écoles spécialisées reste une question controversée en Bosnie-Herzégovine. Ce point va exiger beaucoup de travail et une analyse sérieuse des moyens à mettre en œuvre pour sensibiliser l'opinion publique et infléchir les comportements. Le concept d'éducation spéciale devrait être perçu comme faisant partie intégrante d'un système scolaire offrant les mêmes chances éducatives et sociales à tous les élèves dans tout le pays, quelle que soit leur origine ethnique, leur sexe ou leur niveau d'aptitude. Un tel système veille à l'existence du cadre favorable nécessaire

au développement optimal des élèves compte tenu de leurs différences individuelles.

Les règlements et les textes internationaux (Cadre d'action pour les besoins éducatifs particuliers, Déclaration de Salamanque, 1994) affirment que l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires est le meilleur moyen de lutter contre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société de l'intégration et de faire de l'éducation pour tous une réalité. La démarche éducative intégrationniste est encouragée en Bosnie-Herzégovine par différents projets et programmes d'éducation, ainsi que par la formation des enseignants spécialisés de demain, qui seront chargés d'apporter un soutien approprié et de qualité à tous les enfants avec des besoins particuliers fréquentant les établissements scolaires ordinaires.

Aides et obstacles à l'enseignement/l'apprentissage dans les classes d'intégration

Dans le contexte actuel, les aides aux processus d'enseignement-d'apprentissage et d'intégration des enfants avec des besoins particuliers comprennent les programmes sur mesure, du personnel et des équipes de spécialistes compétents (psychologues, pédagogues, enseignants spécialisés, orthophonistes, travailleurs sociaux et enseignants). Les autres éléments favorisants sont un climat socio-émotionnel positif dans l'école et dans la classe, ainsi que suffisamment d'équipement et de matériel à disposition. Un programme d'enseignement réaliste favorisera aussi la réussite de l'intégration scolaire. La formation des enseignants aux méthodes pédagogiques adaptées à toutes les catégories de déficience est essentielle. A l'heure actuelle, la formation des enseignants ne contient même pas de généralités sur les enfants avec des besoins particuliers. La formation et la motivation des parents au partenariat avec les enseignants aideront à soutenir ceux-ci et à maintenir les classes. La participation aux différentes activités scolaires de personnes avec des besoins particuliers, qui comprennent et stimulent le potentiel des élèves avec des besoins particuliers, est encore un autre moyen de favoriser l'intégration scolaire. L'aide financière octroyée aux écoles leur est indispensable. L'aide de la collectivité locale pour favoriser l'intégration à l'école et sa participation aux manifestations sociales et autres événements scolaires comptent aussi beaucoup. Les textes internationaux, tels que la Convention relative aux droits de l'enfant, favorisent la mise en œuvre de l'intégration scolaire. Les ONG et les associations travaillant à l'intégration sont aussi indispensables. Et la coordination de l'activité des prestataires de services sociaux, d'éducation et de santé (le Centre pour la protection sociale, les centres de

soins, les centres de conseil et d'orientation des familles) contribue aussi à la réussite de l'intégration scolaire.

D'une manière générale, la sensibilisation à l'intégration et aux moyens par lesquels elle devrait se réaliser reste insuffisante. Les enfants avec des besoins particuliers ne sont toujours pas acceptés par les autres enfants ni par leurs parents. Certains parents peuvent avoir des préjugés alimentés par la crainte que la présence d'enfants avec des besoins particuliers dans une classe ordinaire influe négativement sur le développement de leur propre progéniture. De telles idées préconçues peuvent être néfastes pour la coopération entre l'école et les parents et empêcher l'intégration des enfants. Toutefois, l'expérience montre que les enfants d'une classe ordinaire et leurs parents peuvent s'intéresser à l'intégration des enfants avec des besoins particuliers une fois que la nature et les buts d'une telle intégration leurs sont expliqués.

Puisque intégration rime avec besoin du soutien d'enseignants spécialisés et d'enseignants ordinaires dans une même classe d'intégration, tous les enseignants devraient être préparés durant leurs études à une telle intégration, ce qui éviterait bien des problèmes et des malentendus concernant le soutien à apporter aux enfants avec des besoins particuliers. De plus, le soutien financier accordé sur cette question est pour le moment minimal et insuffisant. Sur ce plan, la Bosnie-Herzégovine souffre encore des conséquences de la guerre (chômage, faible taux d'imposition, budgets étriqués, etc.). Les écoles les moins bien équipées n'ont pas le matériel nécessaire pour favoriser le processus d'enseignement/d'apprentissage des enfants avec des besoins particuliers. L'approche en équipe de ces problèmes n'est visible nulle part et les comportements négatifs demeurent. En outre, la *Commission d'évaluation des aptitudes des enfants avec des besoins particuliers* manque aussi de moyens. La documentation utile à l'éducation de nombreux enfants intégrés dans des écoles ordinaires (telle que les résultats des tests d'évaluation et les avis des experts) n'est pas disponible. Même si cette procédure est traditionnellement considérée comme plutôt nuisible, dû à la pose d'un diagnostic et à l'étiquetage des enfants qui en découle, le rapport d'évaluation et les avis de l'équipe d'experts apportent des informations utiles concernant l'enfant, qui facilitent l'organisation du travail avec lui.

Le programme d'enseignement, les méthodes pédagogiques et les examens peuvent aussi dresser des barrières. Les personnes avec des besoins particuliers continuent d'être séparées de leur famille et placées dans des établissements spécialisés. Des efforts ont été entrepris pour mettre fin à cette ségrégation, mais les moyens et les services nécessaires dans les classes d'intégration ne suivent pas. D'une manière générale, l'adaptation des établissements scolaires et des méthodes pédagogiques reste incomplète,

car le personnel professionnel est peu nombreux et souvent mal préparé à travailler avec ces enfants. Les programmes d'enseignement nationaux et tels qu'ils sont réalisés dans les établissements scolaires restent inadaptés aux enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Une classe trop nombreuse peut aussi être un obstacle au développement d'une approche personnalisée de l'enseignement. De plus, les établissements scolaires ne sont pas architecturalement conçus pour accueillir des enfants avec des besoins particuliers : les obstacles physiques restent un problème pour les enfants atteints de troubles moteurs.

En dehors des écoles, nombre des établissements qui apportaient leur soutien aux enfants avec des besoins particuliers, aux enfants vivant dans des conditions précaires, aux enfants orphelins, maltraités et négligés, fonctionnent sans moyens depuis la guerre ou bien ont fermé leurs portes. Certains ont été réparés et équipés grâce aux dons des ONG ; toutefois, nombre d'ONG ont depuis redirigé leur action financière vers d'autres régions du monde.

Projets des organisations non gouvernementales

En 1996, après la guerre, diverses organisations humanitaires ont démarré des projets visant à introduire la notion d'intégration scolaire en Bosnie-Herzégovine. Les organisations non gouvernementales jouent un rôle de premier plan dans l'application des normes européennes actuelles d'éducation et dans le travail avec les groupes d'enfants marginalisés tels ceux avec des besoins particuliers. Les résultats prometteurs de différents projets conduits par l'Unesco, l'Unicef, Red Barnet, le Bureau des Nations Unies pour les services d'appui aux projets (UNOPS) et Médecins sans frontières, ainsi que « Duga » (Arc-en-ciel) ont incité les acteurs engagés à redoubler d'efforts pour introduire et incarner l'idée d'intégration en Bosnie-Herzégovine, avec l'aide des spécialistes en éducation spéciale. Duga a démarré un projet baptisé « Adapter l'école aux enfants avec des besoins particuliers », dans le cadre duquel 1 708 enfants ont été inscrits dans 70 classes de premier niveau dans 16 établissements d'enseignement primaire. Ce projet réussi constitue un modèle pour l'intégration de tous les enfants dans des écoles ordinaires et peut être considéré comme étant à l'origine de l'intérêt soulevé en Bosnie-Herzégovine pour l'intégration scolaire (les résultats des études réalisées dans le cadre du projet de Duga sont présentés au chapitre sur les statistiques et les indicateurs).

Afin d'encourager en Bosnie-Herzégovine les nouvelles tendances de l'éducation, telles que l'intégration des élèves avec des besoins particuliers, un groupe d'experts de l'UNOPS stationné à Sarajevo depuis 1998-99 a démarré le projet « Intégration, une expérience possible en Bosnie-Herzégovine », avec pour objectif principal l'intégration de certains enfants

avec des besoins particuliers dans des jardins d'enfants ordinaires et dans les premières classes de l'école primaire (PNUD, Projet Print, 1999). Toutefois, obtenir l'accord des ministères cantonaux de l'Éducation, de la Science, de la Culture et de l'Information pour intégrer des enfants avec des besoins particuliers dans des jardins d'enfant et des écoles ordinaires n'est pas allé sans peine, car ce projet, outre l'accord des autorités, requérait des ressources supplémentaires pour l'emploi d'un enseignant spécialisé. Mais les ministères cantonaux ont donné leur accord, admettant ainsi que les enfants avec des besoins particuliers – en particulier les élèves avec un retard d'apprentissage – pouvaient être scolarisés dans un cadre éducatif ordinaire et suivre un programme normal, mais adapté à leurs besoins. D'autres projets en cours bénéficiant d'un appui international en Bosnie-Herzégovine défendent la cause de l'intégration scolaire et œuvrent à la fourniture d'un soutien éducatif approprié aux enfants avec des besoins particuliers dans le système scolaire ordinaire. L'Unesco, l'Unicef, la Central Michigan University (Teacher Education and Professional Development) ont manifesté leur intérêt pour de tels projets, et leurs programmes respectifs y ont sensibilisé les pédagogues, les éducateurs spécialisés et les parents.

Ces efforts ont permis d'obtenir des résultats favorables en matière d'intégration scolaire. Malheureusement, lorsque les sources de financement et d'appui logistique externes pour ces projets se sont taries, les autorités locales ont cessé de financer l'intégration scolaire, faute de moyens.

Les parents, partenaires dans le processus d'intégration des enfants avec des besoins particuliers

Selon le Human Development Report of Bosnia and Herzegovina (2003), la participation insuffisante des parents aux efforts et aux activités de l'école primaire est l'un des problèmes actuels. Plutôt que d'adapter le système éducatif actuel aux besoins des élèves, les écoles continuent de ne servir que les élèves qui savent s'adapter à elles. L'établissement de partenariats avec les parents et d'autres membres de la communauté locale permettrait de franchir une étape importante vers le dépassement de cette limite des établissements scolaires afin de faire en sorte qu'ils se mettent enfin au service de tous les enfants.

Une étude récente a évalué le comportement des parents d'élèves de 55 établissements d'accueil préscolaires et de 175 écoles primaires en tant que partenaires engagés dans le processus d'intégration. Les parents influencent le comportement de leurs enfants par leur propre regard sur les choses. Ainsi, si les parents ont une attitude positive à l'égard des enfants avec des besoins particuliers, on suppose que leurs enfants adopteront la même

attitude envers leurs semblables ou envers les autres enfants avec des besoins particuliers.

Les parents favorisent aussi le processus d'intégration en encourageant l'éducation de leurs propres enfants. Cela est particulièrement vrai au niveau préscolaire. Les établissements préscolaires sont principalement fréquentés par des élèves dont les parents ont suivi une scolarité poussée (études secondaires et deux années d'études post-secondaires). Une enquête menée auprès de 1 123 parents d'enfants fréquentant un établissement préscolaire indique que 53% d'entre eux avaient fait des études secondaires, que 14% avaient suivi une formation post-secondaire, que 30% avaient été à l'université et que moins de 2% des parents n'avaient fréquenté que l'école primaire ou n'avaient pas été à l'école du tout. Une autre étude portant sur 4 292 parents d'élèves d'écoles primaires reproduit à peu près le même schéma : 58% des parents avaient fréquenté une école secondaire, 10% avaient des études post-secondaires et 23% avaient un bagage universitaire. Seuls deux parents n'avaient pas été scolarisés, 44 n'avaient pas achevé leurs études secondaires et 314 n'avaient suivi que le cycle primaire. (Ces données sont extraites de l'étude de Duga mentionnée infra au chapitre sur les Statistiques).

Les grandes villes disposent de jardins d'enfants privés principalement fréquentés par les enfants de familles riches, les droits d'inscription demandés par ces établissements n'étant pas à la portée de toutes les bourses. La société n'offre guère à ces niveaux de possibilités aux nombreux enfants de familles démunies. Tous les enfants ont besoin d'une éducation préscolaire, laquelle est d'une grande importance pour leur développement général, leur socialisation, ainsi que pour l'acquisition de connaissances et de compétences. Les enfants dont les parents ont été scolarisés moins longtemps, sont au chômage ou se situent au bas de l'échelle socio-économique, n'ont pas la possibilité de fréquenter les établissements préscolaires ; ces enfants aussi peuvent être considérés comme ayant des besoins particuliers.

Statistiques et indicateurs

Le statut des personnes avec des besoins particuliers en Bosnie-Herzégovine, ainsi que la définition en vigueur des troubles du développement mental et physique, figurent dans le « Manuel de dépistage, d'évaluation, de classification et de diagnostic des troubles physiques et mentaux chez les enfants et les jeunes en Bosnie-Herzégovine » (1975, révisé 1986). Les droits indiqués ci-après de ces personnes y sont spécifiquement mentionnés: droit à un enseignement approprié, droit à la qualification professionnelle et à l'emploi, droit aux différentes formes de protection sociale. Les catégories suivantes d'enfants avec des besoins particuliers comparables au niveau international ne figurent pas dans le Manuel actuel : enfants avec des troubles du comportement, enfants autistes, enfants hyperactif et avec un déficit d'attention, enfants avec des difficultés d'apprentissage, enfants avec des troubles de la lecture et de l'écriture, enfants atteints de maladies chroniques, enfants doués et surdoués. A l'heure actuelle, tous les enfants entrant dans les catégories susmentionnées sont intégrés dans le système scolaire (ordinaire ou spécial, suivant la volonté de l'école concernée à accepter et soutenir un enfant avec des besoins particuliers) et suivis par le système de protection sociale.

Selon les données de l'Institut fédéral de la Statistique de Bosnie-Herzégovine (2004), il y a actuellement 6 119 enfants avec des besoins particuliers dans le pays. Le nombre de ces enfants à avoir été placés a légèrement augmenté entre 1998 (1 403) et 2002 (1 488) ; il en reste toutefois un nombre important aux besoins desquels il n'est pas répondu et qui ne peuvent jouir de leurs droits. Un rapport de l'Institut républicain de la statistique (2004) avance, pour l'année 2001, les chiffres suivants concernant les personnes avec des besoins particuliers sur le territoire de la Bosnie-Herzégovine : enfants avec déficience visuelle (143), avec déficience auditive (119), avec troubles du langage et de la parole (92), avec troubles moteur (197), mentalement retardés (870), avec troubles du comportement (84), avec troubles multiples (300), avec troubles psychiques (135).

Il existe en Bosnie-Herzégovine trois établissements de soins pour les personnes atteintes de troubles du développement physique et mental, situés à Pazaric, Drin et Bakovici, qui accueillent en tout 1 067 personnes, dont 52 enfants. En République de Srpska, des foyers pour personnes avec des troubles du développement physique et mental sont implantés à Prijedor et Jakeš. Le nombre d'enfants avec des troubles du développement placés en institution y est de 845 (selon le rapport du Fonds public de la République

de Srpska pour la protection de l'enfance). Les informations provenant du district de Brčko font état de quatre cas de retard mental sévère et de trois cas de retard mental profond, tandis que le nombre total d'enfants placés dans des établissements de soins pour personnes avec des besoins particuliers en Fédération de Bosnie-Herzégovine est de 46. La séparation d'avec leurs parents est un problème spécifique aux enfants avec des besoins particuliers placés dans des établissements spécialisés. Ce problème est apparu durant la guerre et aucun consensus n'a encore été réuni sur le moyen de renvoyer ces enfants dans les régions où sont établis leurs parents proches et éloignés (Plan d'action national 2002-2010 pour les enfants en Bosnie-Herzégovine).

Services éducatifs et statistiques sur l'éducation tirés des études de Duga et de l'Unicef

L'Unicef a financé un projet particulièrement efficace non seulement d'intégration, mais aussi de dépistage, de reconnaissance et de protection des enfants avec des besoins particuliers, exécuté par Duga (une organisation locale). Duga a aussi réalisé une grande partie des travaux de dénombrement des enfants avec des besoins particuliers en Bosnie-Herzégovine. Ces travaux ont porté sur 16 établissements d'enseignement primaire de Bosnie-Herzégovine et un échantillonnage de 1 772 élèves fréquentant la première classe du cycle élémentaire en 2001-2002 et 195 élèves avec des besoins particuliers fréquentant la classe supérieure l'année suivante : 35% de ces élèves suivaient un programme ordinaire, 59% suivaient un programme adapté, et 6% fréquentaient une classe spéciale.

Certains des travaux les plus récents de l'Unicef et de Duga, réalisés durant les années scolaires 2001-2002 et 2002-2003, portaient sur l'attitude des enseignants, des assistantes maternelles, des pédagogues et des parents à l'égard de l'intégration scolaire, incorporant à cette fin 30% d'éléments préscolaires et 30% d'éléments primaires de toute la Bosnie-Herzégovine. Des procédures d'échantillonnage aléatoire ont été appliquées, couvrant un nombre égal d'établissements scolaires et préscolaires de Sarajevo, Tuzla, Banja Luka et Mostar, dont 55 structures préscolaires et 175 établissements primaires. Cette étude visait tous les éducateurs (enseignants, pédagogues, assistantes maternelles) des établissements concernés : 15 000 questionnaires ont été imprimés et distribués aux parents d'enfants d'âge scolaire et préscolaire, aux assistantes maternelles, aux enseignants du premier degré, aux pédagogues travaillant dans les structures préscolaires et les établissements scolaires, aux directeurs d'écoles primaires et de structures préscolaires. Certains des résultats de cette enquête sont reproduits ci-après.

Education préscolaire

Des 55 structures préscolaires retenues, 4 940 questionnaires dûment remplis sont revenus, signalant 651 enfants (13,17%) avec des besoins éducatifs particuliers -- d'après les tests de la Commission de catégorisation -- et 793 (16,05%) selon les personnes s'en occupant.

Les résultats de cette étude montrent qu'il existe des différences d'une région à l'autre tant sur le plan de la nature des troubles rencontrés que sur celui de leur type d'évaluation. Sur les 4 960 questionnaires, 1 444 (29,23%) concernent les enfants avec des besoins particuliers. La proportion la plus forte d'enfants avec des besoins particuliers se rencontre dans la région de Tuzla (19,94%). La raison pourrait en être que la région de Tuzla a accueilli, pendant et après la guerre, un plus grand nombre de réfugiés, et notamment d'enfants en provenance de toutes les régions de Bosnie-Herzégovine : des enfants d'origine diverse, nombre d'entre eux sans parents, blessés ou rapatriés. Un plus faible pourcentage d'enfants avec des besoins particuliers se rencontre à Sarajevo (3,94%) et dans les régions de Banja Luka (3,81%) et de Mostar (1,54%). Aucun des enfants fréquentant une structure d'accueil préscolaire dans la région de Sarajevo n'avait été recensé ou diagnostiqué comme ayant des besoins particuliers – ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas de tels enfants dans la région, mais qu'aucune commission de catégorisation des enfants n'y a été mise en place. Tous les enfants fréquentent une structure d'accueil préscolaire ordinaire. Assistantes maternelles et administrateurs ont signalé une proportion d'enfant avec des troubles physique ou mentaux supérieure au nombre d'enfants officiellement catégorisés comme tels.

Le nombre d'enfants dans les structures d'accueil préscolaires présentant des troubles physiques ou mentaux recensé par les assistantes maternelles et les administrateurs de ces structures était de 793 (16,03%) ; ces enfants avec des besoins particuliers divers provenaient de différentes localités des environs de Sarajevo. A Sarajevo même, le nombre total d'enfants avec des besoins particuliers divers fréquentant une structure d'accueil préscolaire ordinaire est de 195 (3,95%) selon les assistantes maternelles et les gestionnaires de ces structures. En tout, on compte 1 444 enfants avec des besoins particuliers fréquentant une structure d'accueil préscolaire.

L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) concentre son action dans les domaines de réforme nécessaire en Bosnie-Herzégovine : la démocratie, la législation, l'éducation et l'économie. La Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine englobe l'ensemble de son territoire. Les informations qui suivent ont été obtenues auprès des centres régionaux de l'OSCE à Banja Luka, Mostar, Sarajevo et Tuzla, lesquels

coordonnent 27 bureaux extérieurs. Les établissements scolaires de certaines régions de Bosnie-Herzégovine accueillent des enfants avec des besoins particuliers dont le diagnostic a été confirmé soit par un document officiel (émis par une commission de catégorisation et d'évaluation des compétences des personnes avec des troubles du développement) soit par un enseignant de l'établissement (qui peut ne pas être compétent pour identifier un enfant avec de besoins éducatifs particuliers). Si l'enfant fréquente une école spécialisée, c'est qu'il a été officiellement catégorisé comme déficient. Ces données sont reproduites dans les tableaux suivants:

C'est dans la région de Tuzla que le nombre d'enfants avec des besoins particuliers est le plus élevé (9,39%). Les enfants présentant des déficiences visuelles (57) y constituaient le groupe le plus nombreux, suivi des enfants mentalement retardés (46), des enfants présentant des troubles du langage et de la parole (32), des enfants atteints de maladies chroniques et de ceux avec des handicaps physiques (28). Aucun des enfants n'était maltraité ou négligé, mais un nombre considérable d'entre eux a été identifié comme sous-scolarisés (28). Trente et un ont été classés comme présentant des troubles du comportement. Les données qui précèdent mènent à la conclusion que le nombre d'enfants avec des besoins particuliers recensés par les assistantes maternelles et les administrateurs des structures d'accueil préscolaires est supérieur au nombre d'enfants dont les besoins particuliers ont été officiellement attestés. Ces données sont interprétables dans le sens d'une carence, en Bosnie-Herzégovine, au niveau des services de prévention, de dépistage précoce et d'intervention appropriés susceptibles d'initier plus tôt une procédure de traitement.

Tableau 1.1 Enfants d'âge préscolaire présentant des troubles physiques et mentaux selon les estimations des assistantes maternelles (A) et selon les attestations officielles (D)

	Banja Luka		Centres régionaux de l'OSCE				Tuzla		Total	
			Mostar		Sarajevo					
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Troubles des facultés cognitives	5	6	2	8	25	0	14	26	46	40
Troubles du langage et de la parole	29	5	3	1	6	0	282	257	320	263
Déficiences visuelles	13	6	2	2	10	0	32	28	57	36
Déficiences auditives	0	1	0	2	5	0	9	8	14	11
Maladies chroniques et troubles moteurs	2	2	2	1	17	0	7	4	28	7
Déficiences multiples	3	1	5	2	25	0	2	1	35	4
Troubles du comportement	7	3	4	7	3	0	17	16	31	26
Epilepsie	0	2	0	0	4	0	6	4	10	6
Enfants sous-scolarisés	5	0	1	1	3	0	19	14	28	15
Enfants maltraités	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comportements autodestructeurs et tentatives de suicide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Enfants en état de stress post-traumatique différé	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2
Enfants rapatriés	2	6	4	5	38	0	4	27	48	38
Enfants de groupes minoritaires	2	4	2	4	15	0	0	1	19	9
Enfants de familles dispersées	34	50	7	11	44	0	70	133	155	194
Total	102	86	32	44	195	0	464	521	793	651
En pourcentage de la population scolaire totale	2.06%	1.74%	0.65%	0.89%	3.95%	0.00%	9.39%	10.55%	16.05%	13.18%

Source : Informations fournies par les centres OSCE régionaux de Banja, Luka, Mostar, Sarajevo et Tuzla.

Tableau 1.2. Nombre d'élèves dans les écoles primaires présentant des troubles physiques et mentaux selon les estimations des enseignants/administrateurs (A) et selon les attestations officielles (D)

	Centres régionaux de l'OSCE									
	Banja Luka		Mostar		Sarajevo		Tuzla		Total	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Troubles des facultés cognitives	201	109	132	11	306	67	504	329	1143	516
Troubles du langage et de la parole	225	86	146	128	309	113	474	282	1154	609
Déficiences visuelles	96	236	143	150	124	82	369	268	732	736
Déficiences auditives	17	77	12	24	28	17	83	45	140	163
Maladies chroniques et troubles moteurs	66	79	65	32	129	68	209	197	469	376
Déficiences multiples	51	22	31	14	37	23	122	112	241	171
Troubles du comportement	116	34	168	31	263	28	558	103	1 105	196
Epilepsie	9	34	13	4	39	29	45	58	106	125
Enfants sous-scolarisés	174	48	135	35	428	16	623	133	1 360	232
Enfants maltraités	7	4	8	0	12	1	48	13	75	18
Comportements autodestructeurs et tentatives de suicide	1	0	0	0	3	1	13	25	17	26
Enfants en état de stress post-traumatique différé	34	11	14	0	204	1	375	105	627	117
Enfants rapatriés	342	105	140	75	527	313	889	438	1 898	931
Enfants de groupes minoritaires	94	1 150	44	16	163	124	345	238	646	1 528
Enfants de familles dispersées	817	1 097	495	229	1 182	1 410	1 885	1 672	4 379	4 408
Total	2 250	3 092	1 546	749	3 754	2 293	6 542	4 018	14 092	10152
En pourcentage de la population scolaire totale	8.71%	11.97%	9.11%	4.41%	13.44%	8.21%	12.18%	7.48%	11.32%	8.16%
Nombre total d'élèves dans l'enseignement du premier degré	25 827		16 969		27 927		53 719		124 442	

Source : Données fournies à partir de questionnaires officielles envoyés dans 175 écoles primaires.

Etablissements d'enseignement primaire

Selon les données recueillies auprès de 175 écoles primaires, le nombre d'enfants avec des besoins particuliers officiellement attestés s'élève à 10 152. Le nombre d'enfants avec des besoins particuliers selon les estimations des enseignants et des administrateurs de ces établissements est largement supérieur (14 092).

Là encore, les résultats fondés sur les attestations officielles diffèrent des estimations fournies par les enseignants et les administrateurs des établissements concernés. Il est possible que les enseignants soient plus sensibles, du fait de leur contact permanent avec les enfants, à des troubles moins apparents, que les experts chargés de leur catégorisation officielle et dont le contact avec les enfants reste plus ponctuel.

Par ailleurs, les chiffres varient d'une région à l'autre. Ainsi, dans la région de Sarajevo, la proportion d'enfants avec des besoins particuliers est élevée (3 754 – 13,44%) comparée à celle des régions de Tuzla (6 542 -- 12,71%), de Mostar (1 549 – 9,11%) et de Banja Luka (2 250 – 8,69%). Le chiffre inquiétant de 623 enfants sous-scolarisés a été confirmé sur l'ensemble des régions, de même qu'un nombre élevé d'enfants avec des troubles du comportement (558) et en état de stress post-traumatique différé (375).

Enfants doués et surdoués

Quelque 2 237 (45,28%) enfants doués et surdoués ont été détectés au sein des structures d'accueil préscolaires. On a recensé 48 622 (39,05%) enfants manifestant un talent ou un don particulier dans les écoles ordinaires.

Tableau 1.3. **Enfants doués et surdoués – Ecoles primaires**

ECOLES PRIMAIRES					
Nombre total d'enfants	25 827	16 969	27 927	53 719	124 442
Domaine de manifestation des dons	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	Total
Activités pratiques et manuelles	376	857	1 105	2 040	4 378
Musique	603	776	1 132	1 850	4 361
Arts plastiques	766	904	1 368	1 996	5 034
Aptitudes physiques et sportives	989	1 348	1 930	2 892	7 159
Sciences sociales	480	815	1 170	1 412	3 877
Sciences naturelles	540	862	1 341	1 608	4 351
Mathématiques	568	712	1 164	1 637	4 081
Technologie	255	409	724	1 127	2 515
Langues	1 034	1 157	1 720	2 092	6 003
Surdoués	1 036	892	2 486	2 449	6 863
Total	6 647	8 732	14 140	19 103	48 622
	25.74%	51.46%	50.63%	35.56%	39.07%

Source : Ibid

Ces chiffres témoignent du nombre important d'enfants doués dans différents domaines. Ces dons sont plus fortement concentrés dans les activités physiques et sportives, les langues et les arts plastiques.

Table 1.4 **Enfants doués et surdoués – Niveau préscolaire**

Structures Préscolaires					
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	Total
Aptitudes et compétences verbales	74	98	14	126	312
Musique	45	70	7	142	264
Créativité artistique	112	101	13	132	358
Aptitudes physiques et motrices	105	145	27	197	474
Aptitudes et compétences sociales	42	96	18	225	381
Dextérité et compétences manuelles	79	92	14	263	448
Total	457	602	93	1 085	2 237

Source : Ibid

Comportements du personnel enseignant

L'enquête a permis aux membres du personnel enseignant d'exposer leurs convictions concernant le potentiel de réussite des enfants avec des besoins particuliers fréquentant des établissements scolaires et des classes ordinaires.

Les enseignants pensaient que tous les enfants, jusqu'à un certain point, ont la possibilité de profiter d'un enseignement de qualité, en fonction de leurs facultés intellectuelles et de l'aptitude des enseignants à répondre à leurs besoins particuliers. Ces enfants rencontreront peut-être des difficultés à lire, à écrire ou à compter, mais ils font souvent preuve d'un fort potentiel dans d'autres domaines tels que les arts plastiques, la musique, le sport, etc. De plus, si les buts et les objectifs de l'enseignement sont adaptés aux aptitudes, aux besoins et aux intérêts de chacun, les chances de réussite des enfants avec des besoins particuliers quels qu'ils soient s'en trouvent considérablement augmentées.

Les résultats de la présente étude recourent ceux d'une autre étude internationale montrant que plusieurs facteurs influent sur l'acceptation et la réussite d'un enfant dans une classe ordinaire. Le comportement des enseignants est le facteur déterminant qui décidera si l'enfant participera efficacement aux séances. Les comportements négatifs, par exemple, peuvent être dus à un manque d'informations sur les particularités des enfants avec des besoins particuliers, sur leurs points faibles et leurs points forts. Une autre étude du comportement du personnel enseignant à l'égard des enfants avec des besoins particuliers (Stephens et Braub, 1980) a mis en évidence trois variables déterminant l'acceptation de ces derniers: la confiance de l'enseignant dans sa capacité à instruire et à soutenir un tel enfant, la conviction qu'un enfant avec des besoins particuliers est parfaitement capable de participer pleinement et de contribuer utilement à la vie de la société, et la conviction que les écoles ordinaires devraient accueillir les enfants avec des besoins particuliers.

Les comportements des acteurs engagés dans le processus d'éducation (enseignants, assistantes maternelles, administrateurs, pédagogues, etc.), de même que ceux de l'enfant et des personnes de son entourage (enfants sans besoins particuliers, parents, membres de la communauté locale, etc.) sont ceux dont l'influence est la plus déterminante, puisque ces personnes décident directement de l'avenir de l'enfant. Le tableau ci-après présente des données sur le niveau d'études des personnes travaillant avec les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Personnel des établissements d'enseignement primaire

Tableau 1.5 Niveau d'études du personnel enseignant (assistantes maternelles) dans les établissements d'accueil préscolaires

Niveau d'études	Regional OSCE Centres				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Secondaire	63	4	13	35	115
	24.05%	7.27%	20.63%	18.72%	17.67%
Post-secondaire	169	44	47	134	394
	64.50%	80.00%	74.60%	71.66%	72.69%
Université	30	7	3	18	58
	11.45%	12.73%	4.76%	9.63%	9.64%
Total	262	55	63	187	567

Source : Ibid

La majorité des enseignants a suivi avec succès un cycle post-secondaire (deux années d'études). Un certain nombre (58) a même un diplôme universitaire.

Tableau 1.6 Les enseignants du cycle préscolaire ont-ils suivi une formation en éducation spéciale pendant leurs études normales?

	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Avec formation	67	13	18	71	169
	25,6%	23,6%	28,6%	38%	29.81%
Sans formation	195	42	45	116	398
	74,4%	76,4%	71,4%	62%	70.19%
Total	262	55	63	187	567

Source : Ibid

Seuls 169 enseignants du préscolaire (29,81%) ont déclaré avoir suivi une formation en éducation spéciale durant leurs études normales. Les autres (398 – 70,19%) n'ont reçu aucune information sur les personnes avec des besoins particuliers ou sur les méthodes pédagogiques les concernant.

Soixante pour cent des enseignants du préscolaire ont déclaré devoir s'occuper d'enfants avec des besoins particuliers dans leurs classes ordinaires. Leur travail avec ces enfants consiste, selon leurs déclarations, dans les activités suivantes : conversation, travail individuel (motivation, soutien au processus de socialisation ou aide à la communication avec les autres enfants), organisation des activités avec les autres enfants, motivation par le jeu, tâches d'adaptation, collaboration avec les spécialistes concernés et les parents, planification des activités de recherche. Les enseignants qui travaillent avec ces enfants bénéficient du soutien du chef d'établissement, de leurs collègues, de pédagogues, de psychologues, d'orthophonistes et d'éducateurs spécialisés.

Niveau d'études des enseignants exerçant dans les écoles primaires ordinaires

Tableau 1.7. Niveau d'études des enseignants du premier degré

Niveau d'études	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Barja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Secondaire	186	53	108	179	526
	18.39%	10.31%	14.17%	13.52%	14.57%
Post-secondaire	607	311	445	844	2207
	60.03%	60.50%	58.39%	63.79%	61.14%
Université	218	150	209	300	877
	21.56%	29.18%	27.42%	22.67%	24.29%
Total	1 011	514	762	1 323	3 610

Source : Ibid

Les données sur la formation des enseignants étaient particulièrement importantes pour l'interprétation des autres données recueillies. Il existe une

corrélation directe entre le niveau d'études des enseignants et la quantité et la qualité de l'information à laquelle ils ont été exposés durant leurs études.

Tableau 1.8 Les enseignants ont-ils suivi une formation en éducation spéciale durant leurs études normales?

	Centres régionaux de l' OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Oui	348 33.82%	163 32.53%	307 39.87%	413 31.08%	1231 33.92%
Non	681 66.18%	338 67.47%	463 60.13%	916 68.92%	2398 66.08%
Total	1029	501	770	1329	3629

Source : Ibid

Les résultats indiquent que la majorité des enseignants ne dispose même pas des connaissances de base en matière de besoins éducatifs particuliers, à quelques exceptions près dans la région de Sarajevo. Près de 66% des enseignants des autres régions n'ont reçu aucune formation spécifique durant leurs études supérieures.

Tableau 1.9 Les enseignants ont-ils eu la possibilité de participer à des programmes de mise à niveau sur les besoins éducatifs particuliers?

	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Oui	349 33.79%	205 33.94%	277 35.70%	389 28.81%	1 220 32.42%
Non	684 66.21%	399 66.06%	499 64.30%	961 71.19%	2543 67.58%
Total	1 033	604	776	1 350	3 763

Source : Ibid

Seuls 1 220 enseignants (32,42%) ont répondu qu'ils avaient eu la possibilité de participer à un programme spécifique de mise à niveau de leurs connaissances en matière d'éducation spéciale ; près de 68% n'ont pas participé à de tels programmes.

Tableau 1.10 Enseignants ayant et n'ayant pas d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans leurs classes

	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Avec	643 68.77%	294 59.15%	527 69.89%	805 60.75%	2 269 64.63%
Sans	292 31.23%	203 40.85%	227 30.11%	520 39.25%	1 242 35.37%
Total	935	497	754	1 325	3 511

Source : Ibid

La majorité des enseignants ont déclaré avoir dans leurs classes des élèves avec des besoins particuliers. Il est toutefois difficile de tirer des conclusions définitives à partir de données collectées de cette manière, puisque le questionnaire destiné aux enseignants ne définissait pas précisément l'expression « enfants avec des besoins particuliers ». Dans leurs commentaires sur les enfants, les enseignants ont employés des expressions variées : pauvres facultés d'imagination, faibles aptitudes psychomotrices, difficultés d'apprentissage, incapacité à suivre la matière enseignée, difficultés d'écriture, graves difficultés, enfant venant d'une classe spéciale, handicap, etc. Il était clair que les enseignants plaçaient les élèves avec des difficultés d'apprentissage dans la catégorie des « enfants avec des besoins particuliers ».

Pour les enseignants eux-mêmes, travailler avec des enfants avec des besoins particuliers signifiait : travailler individuellement avec ces enfants (683), du travail supplémentaire pour eux-mêmes (512), accorder davantage d'attention aux enfants (501), adapter le programme (432), des heures supplémentaires (196), une approche personnalisée (108), baisser le niveau d'exigence et adapter les critères d'évaluation (102), davantage d'efforts et de conversation (97), davantage d'explications et d'évaluations (80), des tâches adaptées (simplifiées) (71), impliquer les parents (70), encourager les élèves à s'entraider (12), thérapie par la musique, le dessin, etc. (11), le même travail qu'avec les autres enfants (10), concéder des points (10), une supervision permanente (10), l'aide d'un assistant (1), le recours à du matériel spécial (1).

Soutien proposé aux enseignants travaillant avec des enfants avec des besoins particuliers

Cette question portait sur l'ampleur et les modalités du soutien spécialisé dont bénéficient les enseignants travaillant avec des enfants avec

des besoins particuliers : éducateurs spécialisés, orthophonistes, pédagogues, psychologues et autres professionnels. Pour des raisons inconnues, seuls 75% des enseignants ont répondu à cette question.

Tableau 1.11 Soutien apporté aux enseignants travaillant avec des enfants avec des besoins particuliers

	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Oui	429 50.53%	109 47.03%	326 77.25%	475 46.16%	1 420 52.51%
Non	42 49.47%	2 52.97	9 22.75%	5 53.84%	12 47.79%
Total	849	404	422	1 029	2 704

Source : Ibid

Le tableau 1.11 montre que les enseignants de Sarajevo ont bénéficié de davantage de soutien (70%) que ceux des autres régions, où les moins bien servis ont été ceux de Tuzla (46%) et de Mostar (50%).

Tableau 1.12 Spécialistes apportant leur soutien aux enseignants

	Centres régionaux de l'OSCE				Total
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	
Pédagogues	351 57.92%	33 38.82%	115 41.82%	350 54.77%	849 52.90%
Éducateurs spécialisés	136 22.44%	17 20.00%	85 30.91%	182 28.48%	420 21.17%
Psychologues	48 7.92%	12 14.12%	11 4.00%	14 2.19%	85 5.30%
Chefs d'établissement	23 3.63%	0 0.00%	8 2.91%	42 6.57%	73 4.55%
Parents	22 3.63%	23 27.06%	29 10.55%	27 4.23%	101 6.29%
Collègues	26 4.29%	0 0.00%	27 9.82%	24 3.76%	77 4.80%
Total	606	85	275	639	1 605

Source : Ibid

Comme le montre le tableau 1.12 ci-dessus, les pédagogues sont les spécialistes les plus fréquemment appelés à soutenir les enseignants. Suivent les éducateurs spécialisés, puis les psychologues. Les autres membres de la

communauté soutiennent également les enseignants ; les parents les plus actifs sont ceux de Sarajevo.

Tableau 1.13 A quel niveau d'études l'intégration des élèves avec des besoins particuliers est-elle la plus appropriée?

	Réponses des parents d'enfants en structures d'accueil préscolaires Centres régionaux de l'OSCE					Réponses des parents d'enfants à l'école primaire Centres régionaux de l'OSCE				
	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	Total	Banja Luka	Mostar	Sarajevo	Tuzla	Total
Préscolaire	198	176	145	218	737	617	250	520	841	2 228
	49.50%	52.69%	45.31%	40.98%	46.47%	38.06%	29.69%	40.63%	38.86%	37.72%
Primaire	131	108	99	175	513	654	433	506	856	2 449
	32.75%	32.34%	30.94%	32.89%	32.35%	40.35%	51.43%	39.53%	39.56%	41.46%
Secondaire	71	50	76	139	336	350	159	254	467	1 230
	17.75%	14.97%	23.75%	26.13%	21.19%	21.59%	18.88%	19.84%	21.58%	20.82%
Total	400	334	320	532	1 586	1 621	842	1 280	2 164	5 907

Source : Ibid

La majorité des parents a déclaré que le niveau préscolaire est celui auquel l'intégration des enfants avec des besoins particuliers a le plus de chances de réussir. Les parents d'enfants dans le primaire ont déclaré que les enfants avec des besoins particuliers pouvaient être intégrés avec succès à ce niveau (2 449). C'est dans la région de Tuzla que cette opinion était la plus largement répandue (856).

Situation dans le canton de Tuzla

C'est dans la région de Tuzla qu'a été signalé le plus grand nombre d'enfants avec des besoins particuliers. Un nombre considérable de réfugiés se sont temporairement établis dans cette région. On y trouve donc de nombreux enfants dont les troubles trouvent leur origine dans la guerre (enfants émotionnellement perturbés, enfants en état de stress post-traumatique différé, enfants sans parents, enfants négligés et maltraités, enfants ayant connu les pires situations de la guerre, etc.). Ces enfants ont

été inscrits dans les écoles locales, ce qui constituait en soi une forme d'intégration à petite échelle. Malheureusement, ces écoles n'y étaient pas préparées, manquant du matériel, de l'équipement et de la formation nécessaires, et nombre de ces enfants n'ont pas reçu un enseignement adapté à leurs besoins, à leurs aptitudes ou à leurs intérêts. Les enseignants se sont en plus de cela retrouvés dans une situation délicate, car ils n'avaient ni les compétences ni les moyens de prendre en charge correctement des enfants avec des besoins particuliers tout en continuant d'accorder la même attention aux autres enfants de la classe.

Tableau 1.14 Nombre global d'enfants avec des besoins particuliers (dans les établissements d'enseignement ordinaires seulement)

	Nombre total d'élèves	Troubles sensori- moteurs	Retard mental	Autres troubles	Total
Ecoles primaires	53 590	213	180	75	469
Ecoles secondaires	25 201	132	17	31	181
Université		0	0	0	0
Total	78 791	345	197	106	650

Source : Ibid

On trouve un nombre important d'enfants avec des besoins particuliers dans les écoles primaires (469) ; ils sont déjà moins nombreux dans les établissements d'enseignement secondaire (181) ; aucun n'a été recensé au niveau de l'enseignement supérieur.

Les enfants avec des besoins particuliers fréquentant des établissements spécialisés n'ont pas été inclus dans les tableaux qui précèdent. Ces établissements s'occupent d'enfants souffrant de retard mental (léger, moyen ou profond) et de troubles multiples, et les enseignants qui travaillent avec ces enfants utilisent des méthodes, des stratégies et du matériel adaptés. La leçon magistrale a récemment entamé un recul pour laisser la place au travail personnel, au travail par paires ou en groupe. Le contenu des enseignements est souvent personnalisé et adapté aux aptitudes et aux particularités des élèves. Cet enseignement est basé sur le principe de concrétisation-personnalisation. Ce type d'établissement a été critiqué ces dernières années par différentes organisations non gouvernementales internationales et locales, principalement au motif de leur caractère ségrégationniste. Ces établissements pourraient toutefois être très utiles s'ils étaient convenablement organisés (c'est-à-dire sous la forme de centres d'information, de documentation, de conseil, d'orientation, etc.).

Organisation du système scolaire

La loi sur l'enseignement primaire stipule (article 31) que « les établissements d'enseignement primaire organisent l'enseignement conformément au programme prescrit par le Ministère, lequel est conforme aux instructions officielles nationales valables pour toute la Bosnie-Herzégovine (instructions officielles normalisées), en s'inspirant des propositions de l'Institut de pédagogie ». Les études doivent être fondées sur le principe d'un enseignement de qualité et de réussite pour tous. Le programme doit convenir précisément aux élèves visés. Les buts du système éducatif devraient s'inscrire dans le cadre d'une vision de l'avenir de la Bosnie-Herzégovine et viser notamment l'acquisition de compétences et d'aptitudes. Le programme d'enseignement devrait comporter un apprentissage de la maîtrise du quotidien en même temps que des matières scolaires (mathématiques, langues, etc.). L'année scolaire comporte 38 semaines divisées en étapes de progression (*classification periods*). Les cours ont lieu cinq jours par semaine et un cours dure 45 minutes.

La loi-cadre sur l'enseignement primaire et secondaire en Bosnie-Herzégovine, entrée en vigueur en juillet 2003, a instauré un cycle d'enseignement primaire obligatoire de neuf années (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004). Presque 610 000 élèves et étudiants sont actuellement scolarisés en Bosnie-Herzégovine. Environ 367 000 élèves fréquentent 1 836 établissements d'enseignement primaire, plus des deux tiers (66,9%) en Fédération de Bosnie-Herzégovine, 2% dans le district de Brčko et les 31% restants en République de Srpska. En outre, quelque 173 000 élèves fréquentent 295 établissements d'enseignement secondaire (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004). L'enseignement secondaire n'est pas obligatoire.

L'éducation préscolaire n'a pas le même statut que l'enseignement primaire. Le financement et le contrôle des structures d'accueil préscolaires montrent que ces établissements remplissent davantage une fonction de socialisation que d'éducation formelle : le budget des structures préscolaires finance exclusivement, souvent à des niveaux symboliques, des interventions annuelles ad hoc. Le nombre total de structures d'accueil préscolaires en Bosnie-Herzégovine est inférieur à 200 ; ces structures accueillent à peine 4,5% des enfants d'âge préscolaire. L'absence de telles structures en zones rurales est un sujet de préoccupation et reflète un manque d'initiative privée (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004).

Plusieurs estimations du taux net de fréquentation des établissements d'enseignement primaire fixent celui-ci entre 93% et 98%, bien que le taux moyen de fréquentation scolaire ait été estimé à 85%. Les problèmes connus sont notamment l'intégration insuffisante des enfants de groupes vulnérables dans l'enseignement primaire, tels que les enfants roms, les filles dans certaines régions rurales, les réfugiés et les personnes déplacées (notamment les enfants qui ont quitté l'école durant la guerre et n'ont réintégré par la suite aucune structure d'éducation). Les autres problèmes auxquels se trouve confronté l'enseignement primaire sont la petitesse des écoles, des ratios élèves-enseignant extrêmement variés, et l'inadaptation des moyens mis à la disposition des enseignants. A quoi l'on peut ajouter des méthodes d'apprentissage dépassées et une formation professionnelle inadéquate des enseignants.

Le taux de fréquentation des établissements secondaires est de 72%, mais ce taux tombe à 57% si l'on observe les couches les plus pauvres de la population. Le ratio d'établissements d'enseignement secondaire général et d'enseignement secondaire professionnel est de 20 pour 80 ; les établissements d'enseignement secondaire professionnel sont considérés comme trop spécialisés (Ministère des Affaires civiles de Bosnie-Herzégovine, 2004). En Bosnie-Herzégovine, sept universités regroupent 95 établissements d'enseignement supérieur fréquentés par 70 000 étudiants à temps plein. Cinq universités de la Fédération de Bosnie-Herzégovine (Sarajevo, Tuzla, Bihać, Mostar-Est et Mostar-Ouest) rassemblent 64 facultés, académies et établissements post-secondaires. Le taux de fréquentation est de 25% des personnes en âge de fréquenter l'université.

L'intégration dans la pratique : une école primaire ordinaire modèle en Bosnie-Herzégovine

Ce qui suit est la description d'une école primaire modèle ayant déjà ouvert ses portes aux enfants avec des besoins particuliers. Il s'agit de l'exemple unique d'une école entièrement vouée à l'intégration.

« S.H. » est un établissement d'enseignement primaire ordinaire situé dans la banlieue de Tuzla, où se sont installés, durant et après la guerre, des réfugiés venus de Zvornik, Bratunac, Vlasenica, Srebrenica et Bijeljina. Cet afflux de réfugiés dans les environs de l'école en a brusquement fait passer le nombre d'élèves de 400 avant la guerre à plus de 1 500, ce qui a entraîné un bond du nombre d'élèves par classe. Toutefois, les conditions de travail difficiles n'étaient pas seulement dues à l'augmentation des effectifs, mais également à la situation de précarité socioéconomique des parents et au faible niveau d'éducation parentale : ces enfants n'étaient pas habitués à

travailler, à apprendre ou à communiquer ensemble. Les enseignants ont remarqué que nombre d'entre eux avaient du mal à suivre les activités éducatives. Les causes de ces difficultés étaient diverses : léger retard mental, déficit d'attention ou hyperactivité, conditions de vie inadéquates dues à la pauvreté, ou troubles émotionnels divers dus au stress provoqué par la situation de guerre (plus de 300 de ces enfants avaient perdu un de leurs parents ou les deux durant la guerre).

Après examen et catégorisation de ces enfants, il a été recommandé que nombre d'entre eux poursuivent leur scolarité dans un établissement d'enseignement primaire spécialisé du centre-ville de Tuzla, assez loin de l'école primaire « S.H. ». Mais la situation géographique de l'école et le faible niveau de revenus des parents, incapables de payer les frais de transport scolaire, ont remis en question la possibilité pour eux de fréquenter cette école. Le choix était donc entre renoncer à toute scolarisation ou poursuivre à l'école locale : l'école primaire « S.H. ». Parents, enseignants et autorités scolaires ont donc décidé d'un commun accord d'intégrer ces enfants ; c'était la première fois qu'une école primaire ordinaire ouvrait ses portes à des enfants avec des besoins particuliers. Depuis lors, l'école « S.H. » travaille à sa propre réorganisation (principes de fonctionnement, infrastructure physique et stratégies d'enseignement) afin de devenir un lieu plus favorable au développement et à l'épanouissement de tous ces enfants. Malgré les nombreuses difficultés rencontrées par l'école, dues à la situation de guerre et d'après-guerre, les autorités scolaires ont œuvré dès le départ en faveur d'un apprentissage interactif et de l'intégration des enfants avec des besoins particuliers dans les classes ordinaires. Les nouvelles stratégies s'appuyaient sur le partenariat avec les parents, avec pour but de guider les enfants sur le chemin de l'indépendance. Avec les parents et les élèves, l'école a réussi à élaborer un plan de développement pour l'avenir, visant à améliorer l'école et faciliter l'application des normes européennes de scolarisation pour tous les enfants.

Tous les enfants avec des besoins particuliers qui fréquentent cette école sont intégrés dans des classes ordinaires et participent aux activités qui y sont organisées. Les troubles identifiés chez ces enfants sont : léger retard mental, trisomie 21 (syndrome de Down) et autres troubles multiples. Afin de suivre les progrès de ces enfants, un processus de recatégorisation a lieu tous les deux ans. Les diagnostics sont entérinés après chaque recatégorisation et un programme d'apprentissage allégé (« programme spécial ») est généralement recommandé.

Aujourd'hui, l'école primaire ordinaire « S.H. » compte 17 élèves avec des besoins particuliers de la deuxième à la huitième classe. La première classe accueille actuellement cinq enfants avec des besoins particuliers, dont le suivi vient juste de commencer en vue de s'assurer qu'ils sont aptes à

participer à des activités éducatives ordinaires. L'intégration n'est complète que dans les classes inférieures (niveaux 1 à 4). Si elle reste partielle dans les classes supérieures (niveaux 5 à 8), cela est dû à la différence entre les programmes d'enseignement ordinaires et les programmes d'enseignement spécial: les matières telles que la physique, la chimie, la biologie, la géographie et l'histoire sont exclues des programmes destinés aux enfants avec des besoins particuliers. La matière « nature et sciences », généralement étudiée dans les classes inférieures, y remplace ces cours et intègre des connaissances relevant des domaines susmentionnés, mais les traite de manière moins approfondie. Les autres matières, telles que les mathématiques, les langues, la musique, les activités physiques et sportives, le dessin et les travaux manuels, sont suivies par tous les élèves.

Dans les classes accueillant des élèves avec des besoins particuliers, un second enseignant s'occupe exclusivement des enfants avec des besoins particuliers tandis que le premier travaille avec les autres élèves. Les classes sont mal équipées, car la situation économique générale du pays retentit sur les moyens financiers de l'école. Toutefois, en entrant dans l'établissement, chacun peut voir dans les murs recouverts par les dessins et les travaux de création des élèves un décor productif d'une atmosphère chaleureuse et stimulante. La classe en question, de même que la majorité des autres salles de classe de l'école, dégage la même atmosphère accueillante et motivante, avec ses murs tapissés de dessins, de peintures et de photographies. Le matériel pédagogique est disposé dans les classes de manière à ce que les élèves y accèdent facilement. Les tables sont disposées par petits groupes tout autour de la classe de sorte que nul ne se trouve exclu et que tous les élèves puissent se voir les uns les autres. En dehors des efforts déployés pour garantir autant que possible la qualité de l'enseignement dans ce contexte spécifique, une attention particulière est apportée à la socialisation des enfants avec des besoins particuliers. C'est dans ce domaine que les progrès ont été les plus marqués, en particuliers avec les enfants hyperactifs.

Pédagogie

Déterminer quel contenu enseigner à chaque enfant particulier est rarement simple. Déterminer comment l'enseigner de manière à faire acquérir aux enfants avec des besoins particuliers des expériences utiles et

constructives est tout aussi complexe. Les enseignants ont le choix des moyens, en fonction de l'élève, pour favoriser sa réussite personnelle, scolaire et professionnelle future. Suivant la manière dont les enseignants abordent et appliquent le programme, ils peuvent créer différentes situations d'apprentissage (Smajić, 2004).

Jusqu'à présent, le contenu éducationnel des programmes aux enfants avec des besoins particuliers dispensés dans toutes les écoles spécialisées et dans la majorité des écoles ordinaires de Bosnie-Herzégovine a toujours revêtu la même forme, soit de programmes spéciaux entièrement différents des programmes ordinaires, soit de versions simplifiées des programmes ordinaires. Toutefois, ces solutions de forme et de contenu laissent en suspens la question de la qualité de l'enseignement dispensé à ces enfants, puisque aucun éducateur spécialisé n'est là, dans les écoles ordinaires, pour apporter la contribution d'expert nécessaire à la création de programmes pour les enfants avec des besoins particuliers.

L'approche globale intégrée inspirant l'actuelle réforme de l'enseignement en Bosnie-Herzégovine incite les enseignants à privilégier l'apprentissage au moyen d'activités et de projets concrets et ancrés dans la réalité, invitant les élèves communiquer et à collaborer entre eux (plutôt qu'un apprentissage cloisonné par compétences ordonné selon un programme prédéfini). Les programmes d'enseignement personnalisés prennent tout leur sens dans ce contexte : ils sont un moyen pour les élèves de mieux comprendre, de s'adapter et d'exploiter au maximum leurs capacités.

Une part importante du travail des enseignants ordinaires et spécialisés consiste à adapter le programme officiel national aux besoins, aux aptitudes et aux intérêts de chaque enfant particulier (Smajić, 2004). Les enfants avec des besoins éducatifs particuliers devraient disposer de matériel concret sur lequel s'appuyer dans les classes ordinaires. Selon Smajić (2004), il est important de savoir que les enfants mettent en œuvre différentes stratégies, activités et méthodes d'apprentissage exploitant différents médias. Certains sont capables de généraliser à partir de différentes situations d'apprentissage, tandis que d'autres peuvent apprendre les mêmes choses par un processus d'observation et d'expérimentation (intelligence visuelle, auditive ou gestuelle).

Différents individus ne mettent pas en œuvre les mêmes stratégies et techniques d'apprentissage au service de leur autoformation. Certains élèves préféreront étudier en groupe, alors que d'autres préféreront apprendre seuls. Certains élèves préfèrent apprendre en communiquant, ce qui peut être assimilé à une nouvelle tendance du processus d'apprentissage/enseignement plaçant l'élève au centre de celui-ci.

L'apprentissage par la communication n'est pas qu'une approche méthodologique, c'est aussi une nouvelle façon de penser l'enseignement comme un processus dynamique en évolution constante. Tout tourne autour de l'élève et de la création des conditions nécessaires à son développement et à son épanouissement à l'école.

Les activités organisées dans les écoles ordinaires de Bosnie-Herzégovine, sans considération de la diversité d'origine, des capacités d'apprentissage, des formes d'intelligence, des intérêts et des besoins des élèves, le sont encore aujourd'hui selon un programme standardisé. Le programme préétabli amène habituellement l'enseignant à commencer par un contenu d'enseignement prédéfini. Il est vital de reconnaître que ce genre de programme standardisé n'est pas ancré dans la vie quotidienne des élèves ni dans le monde qui les entoure et qu'il n'entretient pas non plus de rapports avec l'un ou l'autre. L'actuelle réforme de l'enseignement en Bosnie-Herzégovine s'efforce toutefois de favoriser l'intégration scolaire.

Programme

Les auteurs du Human Development Report for Bosnia and Herzegovina (2003) notent une division stricte du programme et des classes par matières, qui fait obstacle à tout apprentissage intégré des contenus. Ils notent aussi que les instructions officielles en vigueur ne contiennent guère de connaissances pratiques en rapport avec les exigences de la vie courante. Et il existe d'autres exemples de non-préparation des élèves à la vie en dehors de la classe ; ainsi, même lorsqu'ils apprennent un métier, les élèves n'ont accès qu'à un savoir théorique et ne bénéficient que de très peu d'expérience pratique.

Selon le document intitulé « Etapes didactiques » (2003), le programme scolaire des écoles primaires en Bosnie-Herzégovine devrait appliquer les principes d'égalité des chances, d'intégration et de qualité de l'enseignement. Un programme fondé sur ces principes favorisera chez l'élève le développement d'autres aptitudes : sensibilité émotionnelle, assurance, estime de soi, optimisme et sens de la responsabilité ; compréhension, interprétation et utilisation des concepts associés aux structures numériques et spéciales ; conscience de leurs traditions et valeurs

nationales, culturelles et autres ; capacité à s'exprimer par le biais d'activités créatrices différentes ; apprentissage des langues ; savoir-faire pratiques nécessaires pour prendre soin de soi et des autres, ainsi que connaissances, compétences et comportements nécessaires pour mener une vie indépendante et de qualité.

Le programme d'enseignement primaire en Bosnie-Herzégovine comprend les matières obligatoires suivantes : langue maternelle, langue étrangère, mathématiques, société, science et technologie, éducation physique, musique et dessin. Le programme d'enseignement du cycle secondaire comprend : langues vivantes (langue maternelle et langue étrangère), société (histoire, géographie, sociologie, psychologie, philosophie et logique ; éducation à la démocratie) ; nature (mathématiques, physique, chimie, biologie, informatique), culture et santé (chant et musique, éducation artistique, activités physiques et sportives).

Selon Smajić (2004), c'est à cause des insuffisances et du « cloisonnement » d'un programme standardisé qu'une démarche d'apprentissage plus globale capte progressivement l'intérêt et l'attention des milieux éducatifs. Le remplacement de l'élève au centre de la relation éducative est l'une des constantes de l'approche globale. Cette approche ne se concentre pas, ou se focalise peu, sur les points faibles et les lacunes de l'élève, qui sont compensés ou comblés à mesure que l'élève s'enthousiasme pour l'apprentissage et participe à des projets concrets et à des activités ancrées dans le quotidien.

L'approche globale des programmes – l'un des objectifs à terme de la réforme de l'enseignement en Bosnie-Herzégovine – reconnaît que les contenus enseignés doivent tenir compte du caractère dynamique des savoirs nécessaires pour vivre et travailler en collectivité. Identifier les informations à retenir, à exploiter et à actualiser doit toujours avoir un sens pour l'élève (compte tenu de son histoire personnelle, de ses intérêts et de son niveau de compréhension). Les questions revêtant de l'importance dans le cadre de vie géographique de l'élève devraient y trouver leur place et l'information dispensée à cette occasion devrait être mise en relation avec des questions actuelles et les problèmes de la vie quotidienne.

L'approche holistique voit dans l'enseignant un animateur qui engage l'élève à participer activement au processus d'appropriation des informations qui sont pertinentes pour lui, plutôt que comme celui qui dispense le contenu d'un « programme » (entendu dans le sens d'un ensemble préétabli, fini et immuable de faits et d'informations). (Smith, 1986 p.36)

Au lieu d'insister sur l'acquisition exhaustive de savoirs purement scolaires (ce qui est la pratique actuelle en Bosnie-Herzégovine), le

programme devrait être conçu pour répondre à des besoins intellectuels et sociaux élémentaires : des compétences de maîtrise du quotidien pourraient aider les enfants à éviter certaines situations indésirables créées par les changements rapides et importants que connaît la Bosnie-Herzégovine à l'heure actuelle ; des aptitudes au dialogue leur faciliteraient la communication avec la société autour d'eux ; la maîtrise des compétences nécessaires à la vie quotidienne peut les aider à acquérir les savoirs utiles à cette vie (Smajić, 2004).

Programme d'enseignement personnalisé

Le programme d'enseignement personnalisé (PEP) est un outil indispensable à l'éducation des enfants avec des besoins particuliers, et notamment à leur intégration. Le PEP est un programme rédigé, un document de travail issu de l'évaluation des besoins et des points forts d'un élève particulier, qui décrit le programme d'éducation spéciale et les services qui lui sont associés.

Le programme d'enseignement personnalisé repose sur les résultats d'une évaluation complète des points forts, des intérêts et des besoins de l'élève. Il définit des objectifs et des horizons d'attente spécifiques, et explique comment le programme d'éducation spéciale permettra d'atteindre ces objectifs et ces horizons d'attente. Les programmes d'éducation spéciale et les services qui lui sont associés évoluent au rythme des évaluations qui en ponctuent la mise en œuvre.

Le programme d'enseignement personnalisé d'un élève est élaboré, appliqué et contrôlé en collaboration (Smajić, 2004). Selon Mustać et Vicić (1996), un programme d'enseignement personnalisé devrait refléter les caractères fondamentaux du programme national ou local, tout en étant adapté aux particularités de l'enfant concerné. En outre, le PEP devrait permettre une adaptation didactique de chaque discipline inscrite au programme, et incorporer une variété de méthodes, de matériel et de stratégies spécifiques. Psychologie et méthodologie s'inscrivent au cœur du processus, qui doit aussi mettre en évidence l'existence d'un rapport entre les matières étudiées et la vie extérieure, afin de permettre à l'enfant avec des besoins particuliers de concrétiser, de systématiser et d'opérationnaliser les savoirs enseignés, de le motiver et de faciliter sa socialisation.

Il faudrait déterminer jusqu'à quel point l'enfant participera aux activités ordinaires de l'école et en suivra les programmes d'études, ainsi que définir des buts et des objectifs à court et à long terme (annuels). Les services de soutien personnalisé et les critères, stratégies et méthodes d'enseignement et d'évaluation des objectifs devraient également être

définis. Les personnes (professionnels, spécialistes) chargées de créer, de mettre en œuvre, d'évaluer et de modifier les différents aspects d'un programme devraient aussi être identifiées (Mustać et Vicić, 1996).

Toutes les écoles de Bosnie-Herzégovine ont entre autres buts à terme celui de s'atteler à la réalisation d'importants objectifs concrets, comme la mise en place des PEP, ainsi que la mise en œuvre d'une politique générale d'intégration scolaire de tous les enfants avec des besoins particuliers.

Formation des enseignants

La formation des enseignants dure de deux à quatre ans. Cette formation est assurée par les facultés et académies de Bosnie-Herzégovine. Les enseignants qui se destinent à travailler avec des enfants avec des besoins particuliers suivent une formation de quatre années dispensée par la Faculté d'éducation et de rééducation de l'Université de Tuzla. Elle décerne des diplômes dans les spécialités suivantes : déficience visuelle, auditive ou motrice ; retard mental ; troubles du langage, de la parole et du comportement.

L'enseignement spécial est mal représenté dans les programmes de mise à niveau des enseignants ordinaires. Les enseignants qui participent à des séminaires/conférences sur l'enseignement spécial et l'intégration n'obtiennent que peu d'informations, et toujours d'une nature très générale, sur le sujet. Les enseignants des écoles ordinaires ne se sentent pas suffisamment informés ni compétents pour prendre eux-mêmes des décisions concernant les possibilités de chaque enfant. C'est un inconvénient majeur dans les écoles de Bosnie-Herzégovine qui pratiquent l'intégration.

Les enseignants ordinaires acceptent aussi aujourd'hui la responsabilité d'éduquer les enfants avec des besoins particuliers. Frosting (1998) écrit que « l'on est reconnaissant à ces enseignants qui, sans effort et avec altruisme, se chargent des nouvelles tâches et acceptent les nouvelles responsabilités qui découlent des politiques d'intégration ». Affleck *et al.* écrivaient déjà, en 1973, que les enseignants ordinaires travaillant en milieu d'intégration scolaire devraient réunir les compétences suivantes : être capables de travailler en équipe, de procéder à des évaluations individuelles et de

groupe, de mettre en œuvre différents programmes et activités visant des objectifs précis, et d'évaluer les acquis des élèves.

Lewis (1974) estimait que les enseignants devraient suivre une formation complémentaire afin de pouvoir apporter aux élèves avec des besoins particuliers un soutien approprié dans les classes ordinaires. Leur formation devrait viser un élargissement de leur champ de connaissances sur les caractéristiques des enfants avec des besoins éducatifs particuliers afin de pouvoir répondre à leurs besoins individuels dans la classe. Cette formation devrait aussi encourager des attitudes positives — qui ne soient pas de compassion, mais plutôt d'acceptation de la diversité humaine — envers les enfants avec des besoins particuliers.

Les cours de formation complémentaire des enseignants pourraient être intégrés à leur formation ordinaire, à laquelle seraient simplement ajoutés des contenus éducatifs supplémentaires concernant les enfants avec des besoins particuliers. Une autre possibilité consiste à proposer une formation complémentaire sur les besoins éducatifs particuliers dispensée après l'obtention du diplôme d'enseignant ou bien durant la période du stage pratique de qualification, et une mise à niveau en éducation spéciale. Les programmes de formation complémentaire des enseignants devraient être axés sur les buts de l'éducation spéciale afin de rendre les enseignants capables d'identifier des problèmes de nature différente (cognition, comportement, langage, développement psychomoteur), et leur donner des bases en matière de psychologie et sociologie du développement.

Aujourd'hui, seul un très petit nombre d'éducateurs spécialisés dans différents profils d'élèves sont employés dans les écoles ordinaires, ce qui dresse un obstacle de plus sur la route de l'intégration des enfants avec des besoins particuliers dans ces écoles. Les enseignants ordinaires ne sont pas en mesure, à l'heure actuelle, d'apporter aux enfants avec des besoins particuliers fréquentant une école ordinaire un soutien approprié sans la collaboration d'éducateurs spécialisés.

Formation des éducateurs spécialisés

L'Université de Tuzla est la seule université de Bosnie-Herzégovine à proposer une formation dans le domaine des besoins éducatifs particuliers. Fondée en 1993, pendant la guerre, avec le soutien de l'Université de Zagreb, la Faculté de défectologie enseigne la défectologie dans la tradition scientifique de l'Europe orientale. Après l'Accord de paix de Dayton, qui a mis officiellement fin à la guerre en Bosnie-Herzégovine, les efforts de renforcement des capacités institutionnelles se sont tournés vers l'adoption de principes internationaux, allant ainsi dans le sens de la tendance générale suivie par les universités d'Europe orientale depuis la chute du mur de

Berlin. Portant témoignage des efforts déployés pour rattraper le retard accumulé sur les tendances internationales en matière d'éducation et de promotion des valeurs humanistes et d'acceptation de la différence, le personnel de la Faculté de déféctologie s'est exprimé collectivement, immédiatement après sa création, sur la nécessité d'en changer le nom. Aujourd'hui, la « Faculté d'éducation et de rééducation » comporte trois départements d'études : 1) logopédie (orthophonie) et audiologie (étude des déficiences auditives), 2) éducation et rééducation (oligophrénie/retard mental, somatopédie/troubles moteurs et déficiences visuelles), 3) troubles du comportement.

Conclusion

Des étapes fondamentales ont été franchies au cours des trois dernières années (2001-2004) dans la réforme de l'enseignement. Le mouvement amorcé vers un soutien croissant en faveur de l'intégration scolaire et l'établissement de programmes plus concrets est encourageant. Pourtant, certains éléments manquent encore à l'appel du processus de réforme, lequel devrait être régi par des principes d'éducation pour tous, de respect des droits de l'homme et de démocratie.

Une attention particulière doit être accordée aux points suivants :

- Mise en place— par un investissement accru des pouvoirs publics dans l'éducation en général, notamment dans les régions pauvres et en faveur des élèves scolarisés dans des conditions difficiles — des conditions nécessaires pour que tous les enfants autant que possible puissent fréquenter une école primaire.
- Intégration d'au moins 20% des enfants dans une structure préscolaire. Il est aussi indispensable de mettre en place d'autres systèmes de garde d'enfants, en particulier en dehors des grands centres urbains.
- Modernisation du système scolaire (programmes d'enseignement, formation des enseignants, gestion des études).

- Assurance-qualité conforme aux tendances européennes et internationales.
- Amélioration de la formation des enseignants.
- Elaboration de nouvelles méthodes d'évaluation des performances des élèves.
- Mise en place d'un système d'information pour suivre l'évolution de la population scolaire ; surveiller la situation des minorités dans les structures éducatives.
- Intégrer les jeunes dans les programmes de santé et de prévention grâce à l'éducation sanitaire.
- Formation des enseignants, psychologues, pédagogues et autres professionnels.
- Organisation d'activités éducatives, culturelles et de loisir afin que les élèves partagent leur temps libre entre leurs parents et la communauté locale.
- Apporter aux parents le soutien dont ils ont besoin et renforcer le rôle de la famille afin de créer un environnement sûr et stable favorable au développement de l'enfant.

On a beaucoup insisté ces dernières années sur les moyens de faire participer tous les enfants avec des besoins particuliers à la vie de la société ou de la classe, mais moins d'attention a été accordé à ces élèves qui participent activement ou apprennent effectivement dans de tels cadres d'intégration (Lipsky et Gartner, 1989). La Bosnie-Herzégovine, qui se penche encore à peine sur les questions d'intégration scolaire, n'a pas seulement déjà amélioré ses pratiques, mais aussi recensés d'autres questions dont les réponses joueront un rôle à part entière dans la transformation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement à l'école. Ces questions constituent toutefois des interrogations ouvertes, auxquelles il n'y a pas de réponse simple ou définitive, et qui devront être continuellement réexaminées, comme tout modèle de mesure servant à évaluer la qualité de la vie.

Chapitre 2 - Bulgarie

Le rapport national de la Bulgarie sur les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap décrit le statut actuel des besoins particuliers et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Ce domaine spécifique de l'éducation a fondamentalement changé depuis la réforme de l'éducation initiée par la loi sur l'enseignement public de 2003-2004 et des progrès significatifs ont été faits en faveur de l'intégration dans l'enseignement ordinaire des enfants ayant des besoins particuliers. Ainsi que les autres rapports réunis dans cette publication, cet exposé recouvre les sections suivantes : une vue d'ensemble du système éducatif suivie de sections décrivant le cadre juridique concernant les groupes particuliers, les statistiques et indicateurs et la situation actuelle de la formation des enseignants, de la pédagogie, des programmes et de l'organisation scolaire. Les concepts d'intégration et d'inclusion sont des questions centrales et une attention particulière est donnée aux barrières et problèmes liés à l'intégration et à l'équité en matière d'éducation, à la participation des parents et aux autres services de soutien. Le rapport insiste sur l'importance d'un développement continu des programmes pilotes d'éducation intégrés dans l'enseignement ordinaire.

Introduction

D'importants changements sont intervenus depuis quelques années dans le système éducatif de la République de Bulgarie, dans le sens de l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et des enfants d'autres catégories exclues, telles que les minorités ethniques, ainsi que de la diminution des abandons. La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en 1989 et ratifiée par la suite par 192 pays, dont la Bulgarie, garantit le droit de chaque enfant à l'éducation et l'égalité d'accès dans ce domaine (article 28). La Convention recommande aux gouvernements d'entreprendre une analyse systématique de leur législation, de leurs politiques et de leurs pratiques, pour évaluer leurs systèmes éducatifs du point de vue des enfants ayant des besoins spéciaux. Le Gouvernement bulgare s'efforce de répondre aux exigences de la Convention pour empêcher toute forme de discrimination dans l'accès à l'éducation. Au cours des dernières années, le ministère de l'Éducation et des Sciences (MES) a également adapté la législation aux exigences de l'Union européenne, améliorant ainsi le niveau d'éducation et recherchant un système éducatif de qualité.

Les principes concernant l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux sont aussi formulés par les « Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés » (1993), sur lesquelles se fondent des modifications de la politique d'éducation des handicapés et qui ont déjà été mises en application en Bulgarie. La règle 6 est particulièrement importante : l'éducation des handicapés doit constituer une partie intégrante de la planification nationale de l'enseignement, de l'élaboration des programmes d'étude et de l'organisation scolaire. La « Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux » (1994) approuve la mise en œuvre d'une intégration de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Pour le système éducatif bulgare, les nouveaux enjeux consistent à donner accès aux écoles classiques à ces enfants, qu'ils soient handicapés ou autrement défavorisés. Il faut les faire bénéficier d'une pédagogie centrée sur l'enfant, capable de s'adapter à ses caractéristiques propres, à ses intérêts, à ses capacités et à ses besoins

d'apprentissage, en recherchant les enfants qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont quitté l'école prématurément. En 2003-2004, le MES a adopté des modifications de la législation qui garantissent l'égalité d'accès à l'éducation et la participation de tous les enfants au système éducatif. De nouveaux efforts sont maintenant nécessaires pour mettre en œuvre des politiques dans ce sens, en tenant compte des traditions éducatives et culturelles de la Bulgarie, ainsi que des conditions économiques et sociales.

Vue d'ensemble sur le système éducatif et sur les priorités de la réforme de l'enseignement en Bulgarie

Depuis l'année scolaire 2003-2004, tous les enfants de Bulgarie suivent au moins une année d'éducation préscolaire dans des maternelles ou à l'école primaire. L'enseignement obligatoire va de la première à la huitième année, ce qui correspond aux écoles *primaires*. L'enseignement des classes de I à IV est intitulé *junior* et celui des classes de V à VIII *moyen* ou *présecondaire*. Dans un proche avenir, une baisse récente et forte des taux de natalité entraînera une diminution des effectifs primaires de 31% dans les quatre premières années et de 23% de la cinquième à la huitième année d'ici l'année scolaire 2006-2007. La loi de 1991 sur l'éducation utilise le terme de *polyvalentes* pour les classes I à XII, *secondaires* pour les classes de IX à XII et *secondaires spécialisées* pour les classes de VIII à XII. L'enseignement technique et professionnel peut se situer de la huitième ou neuvième à la douzième ou treizième année avec une durée de deux, trois ou quatre ans.

Au cours des dernières années, le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a beaucoup augmenté, puisqu'il a plus que doublé de 1990 à 2000. La loi sur l'enseignement supérieur adoptée en 1995 et récemment amendée en 2005, définit les principales orientations de l'enseignement supérieur : création d'un système à trois niveaux (licence, maîtrise et doctorat), meilleure adaptation au marché du travail, adoption de normes européennes, nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage y compris l'apprentissage tout au long de la vie et une plus grande autonomie académique. De nouveaux dispositifs de financement de l'enseignement supérieur sont également en préparation, notamment la participation des étudiants, la contribution des entreprises à la recherche et le financement privé.

Les priorités actuelles du MES portent sur l'élévation de la qualité de l'enseignement ; l'épanouissement personnel et l'intégration culturelle avec le développement des dons artistiques et de l'éducation religieuse ; l'enseignement d'au moins deux langues étrangères et d'une plus grande

diversité de langues utilisées en Bulgarie ; et l'application de nouveaux programmes d'étude. Le MES a également mis au point des modifications de la loi sur l'enseignement public, concernant le niveau de l'enseignement et les normes minimales d'enseignement général. Des normes nationales ont été définies pour différentes matières et de nouveaux programmes sont appliqués dans toutes les matières pour les classes I et II et IX à XII avec de nouveaux manuels pour toutes les années sauf la deuxième. L'enseignement secondaire s'achève avec la douzième année et la réussite à deux examens d'Etat. L'un sur la langue et la littérature bulgare et l'autre sur une matière choisie par l'élève. Pour acquérir un diplôme d'enseignement professionnel, en plus de l'examen d'Etat, les élèves doivent passer deux examens donnant une qualification professionnelle conforme aux exigences nationales. Le système éducatif bulgare vise également à s'adapter aux normes européennes concernant l'éducation sanitaire, l'éducation civique, l'enseignement de l'écologie et les technologies de l'information. Il est également prévu d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants.

Concernant les besoins éducatifs spéciaux, la priorité consiste à donner à tous les enfants accès à l'éducation, à intégrer ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux à tous les niveaux et à améliorer la législation sur l'inscription dans des écoles spéciales. Des modifications ont été adoptées concernant la législation sur l'intégration d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. De plus, des examens de fin d'études secondaires ont été définis qui s'appliquent à tous sauf ceux qui souffrent d'un retard intellectuel dans les écoles spéciales. Une législation et des programmes récents visent également à intégrer les enfants tsiganes à l'enseignement.

Le cadre légal

La politique d'éducation nationale, conformément à la loi sur l'enseignement public est définie par le pouvoir exécutif, c'est-à-dire le conseil des ministres, qui veille sur la gestion par le MES du système éducatif (maternelles, écoles, institutions délivrant des diplômes). Le ministère assure également d'autres fonctions, telles que la coordination, la planification et la mise en œuvre du plan « Education pour tous ». Les inspections régionales, qui dépendent du MES, et sont au nombre de 28,

gèrent tous les types d'établissement, maternelles et établissements scolaires, et sont responsables de la formation.

Trois lois constituent le cadre légal de l'enseignement bulgare : la loi sur l'enseignement public (1991, amendée en dernier lieu en 2002) et ses décrets d'application ; la loi sur le niveau de l'enseignement, les normes et les programmes (1999, amendée en dernier lieu en 2002) ; et la loi sur l'enseignement et la formation professionnelle (1999, amendée en 2002). Ces deux dernières lois concernent l'enseignement dans les écoles professionnelles, y compris pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Réforme de la loi sur l'enseignement public (2003-2004)

La réforme récente, intervenue en 2003-2004, de la loi sur l'éducation prévoit une préparation d'un an des enfants avant leur entrée en première année. Cette année devient obligatoire et est gratuite. Ce changement est particulièrement bénéfique pour les enfants ayant des besoins spéciaux et pour les enfants des minorités tzigane et turque, car cette éducation préscolaire leur permet de s'adapter à l'école et, le cas échéant, d'apprendre la langue bulgare. Les directeurs de maternelles, d'écoles générales et professionnelles doivent admettre les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ; le placement de ces enfants dans des maternelles et des écoles spéciales ne doit intervenir qu'après épuisement de toutes les autres possibilités. D'autres amendements à la loi sur l'enseignement public dispensent les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux de se conformer aux normes des écoles ordinaires ; ils ne sont pas obligés de redoubler, mais peuvent passer dans la classe suivante avec un programme d'éducation et de développement adapté. Les enfants souffrant de handicaps sérieux et multiples (considérés avant les réformes comme « non éducatifs ») bénéficieront de programmes individualisés dans les écoles spéciales. Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent aussi bénéficier d'une formation professionnelle.

Dans le cadre des inspections régionales de l'enseignement, des équipes seront également créées conformément aux réformes de la législation pour évaluer les besoins des enfants en vue de leur intégration. Ces équipes auront également des responsabilités supplémentaires. A la fin de chaque année scolaire, elles recueilleront des informations sur les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, y compris sur ceux qui viennent d'abandonner l'école. Elles s'adresseront aux services de la protection de l'enfance, aux dispensaires régionaux, aux administrations municipales, aux maternelles et écoles, aux orphelinats et établissements spécialisés pour les enfants souffrant d'un retard intellectuel. Ces informations permettront d'orienter

autant que possible les élèves vers des centres de ressources. Les équipes auront également des consultations avec les parents ou avec ceux qui sont responsables des enfants sur les possibilités offertes à leurs enfants ; elles recommanderont les enseignants ressource adaptés aux directeurs d'établissement ; et elles constitueront une source d'aide pour les enseignants et pour les autres personnes concernées par l'intégration dans l'éducation. Enfin, ces équipes d'évaluation présenteront un rapport annuel au MES comportant une analyse de la situation de l'intégration de l'éducation.

Des équipes de spécialistes seront également créées directement dans les maternelles, les écoles offrant des possibilités d'intégration et les écoles spéciales. Ces équipes comporteront des pédagogues ou des enseignants ressource, des psychologues ou des conseillers pédagogiques, des orthophonistes et des spécialistes des mal voyants, ainsi qu'un enseignant. Elles évalueront les besoins de l'enfant, surveilleront son développement et définiront des programmes individualisés pour la poursuite de son éducation. Elles auront des consultations avec les parents et les enseignants sur les problèmes qui se posent au cours du processus éducatif. Les modifications apportées à la loi sur l'enseignement public définissent également les compétences et les fonctions de l'enseignant ressource dans les écoles offrant une possibilité d'intégration. Cet enseignant devra avoir un niveau élevé de formation : une licence ou une maîtrise en pédagogie spéciale, ou une autre spécialité impliquant une qualification pédagogique et une qualification en éducation spéciale. Il doit travailler en équipe et aider les autres enseignants de l'établissement. Il peut aussi travailler individuellement avec l'élève ou un groupe d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en dehors de la classe ordinaire et éventuellement avec les parents. Les modifications apportées à la loi sur l'enseignement public précisent de plus que les centres de ressource doivent être créés pour aider au processus d'intégration, dans les écoles spéciales et indépendamment d'elles.

Suivant la loi sur l'enseignement public, les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux qui n'ont pu répondre aux exigences d'une classe donnée ont le droit de continuer leur éducation selon un programme individualisé. Les élèves qui ont suivi ces programmes reçoivent un certificat en fin d'année, indiquant les résultats obtenus et ceux qui ont achevé la douzième année reçoivent un certificat de fin d'enseignement secondaire. Chaque groupe d'une école maternelle ou chaque classe d'une école primaire peut recevoir jusqu'à deux enfants avec des besoins éducatifs spéciaux. Le nombre total d'enfants doit être au minimum de 12 par groupe et de 16 par classe. Dans les écoles ordinaires, des classes pour mal entendants et pour enfants souffrant d'un retard intellectuel peuvent également être ouvertes.

Examen des politiques concernant les groupes particuliers

En Bulgarie, on avait appliqué le modèle médical d'identification des déficiences, en mettant l'accent sur les troubles, les déficiences ou les dommages affectant le développement physique, mental ou sensoriel de l'enfant. Les enfants étaient classés dans différentes catégories selon leur handicap et leur éducation était assurée selon des programmes spéciaux par des enseignants formés à des méthodes et à des approches spécifiques. A l'heure actuelle, l'éducation des enfants handicapés commence à évoluer vers le modèle social prenant plutôt en considération le potentiel d'apprentissage, ainsi que les différents aspects de l'environnement. On commence à utiliser, au moins dans le système éducatif, le terme « enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux », qui inclut tous ceux qui souffrent de handicaps et de troubles. Au cours des dernières années, l'opinion publique a commencé à évoluer sur la nécessité de modifier le système actuel d'éducation spéciale et de mettre en place un système d'éducation intégrée. Davantage de parents d'enfants handicapés souhaitent que leurs enfants soient éduqués et puissent jouer avec les autres.

Comme indiqué dans l'introduction, la Bulgarie a signé la Convention sur les droits de l'enfant des Nations Unies, qui met l'accent sur le droit de *tous* les enfants à une éducation propre à « assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel ». La Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux propose une politique d'intégration dans les établissements scolaires, en déclarant que les systèmes éducatifs comportant cette intégration sont plus efficaces et permettent de mieux aider les enfants vulnérables, à la différence des systèmes qui excluent ou isolent les enfants du fait de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou de leur sexe. Suivant la politique du MES, il n'y a pas d'enfant qui soit incapable de recevoir une éducation et tous doivent être éduqués, indépendamment du degré et du type de handicap ; tous doivent avoir également accès à l'éducation ; par conséquent, chaque enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux a le droit d'accéder à une éducation dans les maternelles et les écoles classiques. Chaque enfant est une personne unique avec ses qualités, ses intérêts, ses capacités et ses besoins éducatifs et chaque enfant avec des besoins spéciaux a le droit d'être éduqué suivant un programme individualisé adapté à ses capacités et à ses besoins. Les maternelles et les écoles classiques recevant également des enfants ayant des besoins spéciaux contribuent à créer une société tolérante et à assurer l'éducation pour tous.

Le terme « intégration » se réfère à toutes les tentatives visant à éviter une ségrégation et un isolement des élèves handicapés. Plusieurs mesures clefs doivent être mises en place pour assurer une intégration effective : l'adoption d'une nouvelle politique d'intégration bénéficiant d'un financement approprié doit être prévue. Elle doit comporter des services supplémentaires assurés par des spécialistes et par des enseignants qualifiés ; la création d'un environnement favorable, qu'il s'agisse des bâtiments, de l'équipement, des moyens techniques ou des programmes ; une intervention précoce ; des programmes éducatifs individualisés et l'implication des parents dans le processus éducatif. De plus des efforts supplémentaires sont nécessaires pour la formation d'enseignants dans les écoles classiques, en vue d'accueillir les enfants handicapés et pour faire progresser les inscriptions scolaires et les résultats obtenus.

Un programme individualisé pour les enfants ayant des besoins spéciaux, que ce soit dans les écoles classiques ou dans les écoles spéciales, implique l'identification de ces enfants et une information de base sur eux et sur leurs parents. L'évaluation réalisée par des équipes compétentes donne une information supplémentaire sur la santé, les caractéristiques psychologiques et le niveau de développement intellectuel ; sur le caractère, le comportement et les capacités d'élocution et de communication des enfants ; sur leurs connaissances, leurs intérêts, leurs compétences, leurs habitudes et les domaines dans lesquels ils s'expriment le mieux ; et enfin sur leur environnement familial et social : famille, amis et établissements scolaires. De plus, l'évaluation définit les objectifs et le rôle de l'éducation, ainsi que les méthodes spéciales à utiliser : visuelles, pratiques, verbales, ou thérapeutiques. La définition d'un programme individualisé comportera des indications sur les progrès à accomplir en matière d'autonomie, de développement moteur, de langage et de communication, de connaissances et autres.

Avec la mise en œuvre d'une éducation intégrée, le réseau actuel d'écoles spéciales devra être transformé en un système moderne suivant une nouvelle approche. L'inscription dans une école spéciale ne devra être envisagée que lorsque toutes les possibilités d'éducation dans une classe ordinaire auront été épuisées, ou lorsque l'enfant n'est pas capable de s'adapter à ce type d'environnement. S'il existe encore des écoles spéciales en Bulgarie, elles jouent progressivement un nouveau rôle et remplissent de nouvelles fonctions : faire ressortir les conditions d'admission dans les maternelles et les écoles spéciales pour les enfants souffrant de handicaps graves ou d'une multiplicité de troubles (ce type d'enfants ne suivait jusqu'ici aucune éducation) ; mettre en œuvre une approche centrée sur l'enfant ; et élaborer des programmes individualisés, comme on l'a vu, pour

les enfants qui ne peuvent suivre le programme général d'études des écoles spéciales.

Plusieurs projets d'éducation intégrée, conçus par le ministère de l'Éducation et par diverses ONG, sont déjà en application en Bulgarie. Par exemple, les enfants mal entendants suivent un enseignement dans plusieurs écoles ordinaires et dans au moins huit localités différentes ; ils font un travail supplémentaire avec des pédagogues spécialisés et avec des thérapeutes spécialisés dans les troubles de l'audition et du langage. Une autre expérience intéressante est poursuivie dans une école professionnelle de Russe : six classes d'enfants intellectuellement handicapés suivent une formation aux métiers de tailleur et de cuisinier. Il existe également des expériences d'intégration d'enfants mal voyants dans plusieurs écoles ordinaires, dans lesquelles les enfants suivent les cours normaux et bénéficient en plus de l'aide d'enseignants spécialisés.

Plan national pour l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux

En décembre 2003, le Conseil des ministres a adopté un « Plan national pour l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux » concernant la période 2004-2007 et il a commencé à créer un réseau de soutien pour la mise en application de ce plan. Le MES a également créé un Département de l'intégration éducative et culturelle comportant deux sections : l'une pour l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, l'autre pour l'intégration culturelle des minorités. Ce département est chargé des cours sur l'écologie et l'éducation sanitaire suivant les normes européennes, de la mise en œuvre d'une éducation intégrée et de l'intégration des enfants à risque et des enfants des minorités. Le MES a également créé un Conseil consultatif sur l'éducation des enfants et des élèves provenant des minorités, au sein duquel des représentants d'organismes publics et d'organisations non gouvernementales (ONG) participent à des programmes pour l'intégration dans l'enseignement des enfants des minorités ethniques. Au total, 680 élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et 130 enseignants spécialisés participent à ces programmes.

Le Plan national pour l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, qui s'adresse à des enfants souffrant de handicaps physiques, sensoriels, intellectuels ou de langage, ou de troubles multiples, constitue le cadre de l'éducation intégrée. Il s'applique au système éducatif dans son ensemble : maternelles, écoles primaires et secondaires, mais aussi inspections régionales de l'enseignement, administrations de la protection de

l'enfance, système de santé, organismes chargés d'appliquer la politique sociale, autorités municipales, parents et ONG. Le Plan national contient les spécifications suivantes :

- Il recommande l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans tous les types d'établissements scolaires et préscolaires ;
- Il définit les responsabilités de l'Etat et des collectivités locales pour fournir les ressources nécessaires à tous les établissements qui accueillent ces enfants ;
- Il suggère des méthodes d'évaluation et de programmation répondant aux besoins individuels et définit les responsabilités vis-à-vis de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes pour une éducation intégrée ; et
- Il propose des méthodes en vue de l'adaptation de l'école, afin de créer un environnement favorable, que ce soit du point de vue des locaux ou de l'équipement des établissements qui accueillent des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Le Plan national définit l'éducation intégrée comme un processus permettant à tous les enfants, quels que soient leurs besoins particuliers, d'être intégrés dans le processus général d'enseignement. La réussite de ces enfants sera possible grâce à la création et à l'amélioration d'un environnement favorable. Le processus d'intégration implique des changements de la législation, des ressources pour sa mise en œuvre, l'amélioration des attitudes vis-à-vis des enfants ayant des besoins spéciaux, un changement des méthodes d'enseignement et une participation accrue des parents et du public.

Objectifs et activités

L'objectif central du Plan national est la mise en application d'une éducation intégrée dans le système éducatif des enfants ayant des besoins spéciaux. Les activités prévues comportent la création d'un conseil national et de conseils régionaux de l'intégration de l'éducation, qui sont chargés de coordonner et de gérer l'application du Plan national et d'en évaluer la mise en œuvre. Ces institutions organiseront des réunions fréquentes de travail entre les différentes structures nationales : ministère de l'Education et des Sciences, ministère de la Santé, ministère du Travail et des Affaires sociales, Agence publique de la protection de l'enfance, Agence de l'aide sociale, ONG et représentation locale de ces organisations au niveau des municipalités, des administrations régionales, des écoles maternelles, des

directions d'établissement et autres. Des rapports périodiques sur la mise en application du Plan national seront également publiés. Des modifications de la législation seront aussi nécessaires pour poursuivre le développement d'un système d'éducation intégré.

Pour la réussite d'un nouveau système, il est essentiel d'identifier, dans toutes les municipalités du pays les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, de la naissance à l'âge de 18 ans et d'envisager éventuellement des actions d'intervention précoce. Dans ce but, une base de données sur les enfants ayant des besoins spéciaux sera créée et les inspections régionales de l'enseignement réuniront des informations sur ces enfants. Si les ressources sont suffisantes, on établira des registres concernant ces enfants et élèves. Il est également important de suivre la situation de foyers pour enfants et adolescents handicapés mentaux pour les intégrer dans l'éducation.

La création d'équipes d'évaluation dans les inspections régionales permettra de définir clairement les besoins éducatifs des enfants et les moyens nécessaires pour cela et pour le développement d'une éducation intégrée. Cette action portera sur les enfants inscrits dans les maternelles et écoles spéciales pour préparer leur intégration dans l'enseignement général. Une assistance psychologique et des consultations avec les parents lorsqu'ils devront prendre des décisions sur l'éducation des enfants seront également assurées, soit dans des maternelles spéciales, soit dans les écoles classiques. Ces équipes élaboreront des programmes individualisés pour l'intégration de l'éducation dans les maternelles et les écoles. La création de centres de ressources dans les maternelles et les écoles spéciales pour aider à l'intégration de l'éducation et pour préparer des interventions précoces permettra d'accroître les chances de réussite des enfants et élèves ayant des besoins spéciaux.

Il faudra former des spécialistes : personnel d'enseignement, psychologues, administrateurs municipaux et directeurs d'établissement. Des cours sur l'éducation intégrée seront également ajoutés aux programmes des écoles normales. La préparation du personnel d'enseignement, pour qu'il accepte et soutienne l'éducation intégrée, la formation de formateurs et des séminaires régionaux et nationaux permettront de diffuser des informations utiles à la réussite d'un système d'éducation intégrée. Il faudra aussi recruter des enseignants ressource et un personnel auxiliaire supplémentaire. Une formation et des séminaires sur les droits de l'enfant pour les médecins de médecine générale et pour le personnel des services sociaux en vue de favoriser une approche sociale des handicaps doivent également être prévus.

Il est essentiel de faire connaître le Plan national dans l'ensemble de la société par les médias, l'organisation de rencontres nationales et régionales

et auprès des parents (qu'ils aient ou non des enfants ayant des besoins spéciaux). D'autres problèmes pratiques concernent l'adaptation des locaux et la disponibilité d'équipement dans les établissements, y compris des équipements techniques adaptés aux enfants ayant des besoins spéciaux. Enfin, des ressources suffisantes sont également essentielles à la mise en œuvre du Plan national.

Elèves à risque et abandons

Le système éducatif en Bulgarie est confronté au problème posé par le nombre élevé d'élèves qui quittent l'école ou d'enfants qui ne sont pas inscrits. Ils sont considérés comme des enfants « à risque », terme qui peut concerner les enfants vivant dans la rue, qui ne sont pas sous la garde de parents ou d'adultes, ainsi que les enfants victimes de violences ou objets de trafics. Beaucoup d'enfants qui abandonnent l'école appartiennent à la minorité tzigane et/ou à des familles pauvres. Quelques enfants à risque sont éduqués dans des écoles pour enfants asociaux et d'autres sont dans des établissements spécialisés. La baisse du nombre d'enfants et de jeunes scolarisés résulte de plusieurs causes sociales et environnementales : les *facteurs socio-économiques*, tels que l'éloignement des petits villages de l'école ; une priorité insuffisante de l'école par rapport à d'autres obligations (l'enfant peut travailler avec la famille ou dans un autre emploi) ; le manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants de la part des parents ; l'isolement social des enfants tziganes du fait des obstacles linguistiques ; un niveau élevé de pauvreté ; le manque de manuels, d'équipement scolaire ou même de vêtements du fait de charges familiales trop élevées ; et le nomadisme des parents par suite des mauvaises conditions économiques. Des *facteurs liés à la santé* peuvent avoir des effets négatifs sur la condition physique ou intellectuelle des enfants, ou également rendre leur éducation difficile. L'*environnement pédagogique et scolaire* peut aussi jouer un rôle : le rejet du milieu scolaire par les jeunes ; des méthodes d'enseignement peu motivantes ; des difficultés à atteindre les normes exigées par l'Etat et le manque de locaux appropriés, ainsi que les difficultés d'accès pour les handicapés physiques.

Etant donné que les abandons ont tendance à augmenter au cours des dernières années de scolarité, on se préoccupe particulièrement du manque d'intérêt pour l'éducation et de la baisse des motivations dans l'enseignement secondaire. Le milieu éducatif n'a pas répondu aux problèmes posés par les crises sociales des dix à quinze dernières années, ainsi qu'au développement rapide de l'économie de marché. Le statut médiocre de la profession enseignante et l'absence de mécanismes pour une participation active et créatrice des enseignants aux innovations ont entraîné

un enseignement peu exigeant et peu pratique qui ne prépare pas les élèves à une vie active. Il n'y a pas non plus eu de réponse adaptée au manque d'éducation des enfants tziganes résultant du médiocre statut social et du faible niveau d'éducation des parents, ainsi que de l'absence de qualification des responsables de l'enseignement pour s'adresser à ce type de population. Le tableau 1 indique le nombre total d'élèves qui ont abandonné l'école et de ceux qui sont partis à l'étranger au cours de la période 2000-2003.

Tableau 2.1 **Les abandons scolaires en Bulgarie**

	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Population scolaire classique	1 074 946	1 046 477	1 043 432
Abandon de l'école	30 690	28 000	31 006
Départ à l'étranger	2 967	3 281	3 572

Source : Institut national de statistiques.

La réduction du nombre d'abandons constitue l'une des principales priorités du ministère de l'Éducation et des Sciences. Une formation professionnelle adaptée au marché du travail, l'augmentation du nombre de domaines de formation, et l'introduction d'un enseignement professionnel après la sixième année ont été mis en place. Une admission préférentielle et sans examen d'entrée dans les écoles professionnelles pour les enfants venant d'orphelinats et souffrant de handicaps et de troubles divers (jusqu'à cinq par classe) pourrait contribuer à résoudre le problème. De plus, on s'efforce d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation dans les régions isolées et montagneuses par une réorganisation du réseau scolaire. Enfin, l'amélioration de la gestion des établissements par la participation d'autres institutions de la société civile concernées par l'éducation, ainsi que la mise en œuvre de formes alternatives d'éducation seront également essentielles pour inciter à rendre des comptes et offrir un plus grand choix d'établissements éducatifs.

Le MES a créé des Centres de services éducatifs et de qualification qui fonctionnent dans 28 régions. Leurs activités comportent : des services d'information destinés aux établissements scolaires ; l'assurance de conditions permettant de soutenir de bonnes pratiques pédagogiques et les projets des élèves ; l'encouragement aux innovations pour le développement d'un environnement scolaire ; une médiation et une aide pour résoudre différents problèmes dans la municipalité de l'école ; l'organisation de séminaires et de sessions de formation menant à une qualification pour les enseignants et d'autres personnels de l'éducation ; l'aide au processus de communication dans la municipalité de l'école ; le travail avec les élèves

risquant d'abandonner l'école ; et une orientation et un conseil professionnels pour les élèves et leurs parents. Le travail avec les élèves abandonnant l'école dans la plupart des centres à cette étape se fait principalement par des enquêtes, une évaluation des raisons d'abandonner l'école et la familiarisation des enseignants avec ces résultats. Ces enquêtes sont généralement qualitatives et n'ont été quantitatives que dans quelques cas. Peu de centres ont commencé à travailler avec les enfants qui ont des besoins spéciaux.

En janvier 2004, le MES a publié une « Stratégie pour l'intégration dans l'éducation d'enfants et d'élèves des minorités ethniques » visant à intégrer les enfants et les élèves Roms. Les parents ont maintenant le droit de choisir l'école de leurs enfants, ce qui permet aux parents Roms d'inscrire leurs enfants dans une zone extérieure à leur lieu d'habitation. De plus, au cours de l'année 2003-2004, des assistants d'enseignement ont été mis en place dans les groupes préparatoires, les classes préparatoires et la première année des maternelles et dans les écoles. Le rôle principal de ces assistants consiste à aider les enfants Roms et turcs à s'intégrer dans le processus éducatif et à leur permettre de communiquer avec d'autres enfants. L'assistant facilite également la communication entre les enseignants et les parents Roms.

Statistiques et indicateurs

Le tableau ci-dessous présente les principales données concernant les enfants à tous les niveaux de scolarité, par type de handicap et nombre d'écoles spéciales. Ces statistiques incluent les enfants depuis l'âge de 3 ans jusqu'à la douzième année (18-19 ans). Il y a légèrement moins d'écoles en 2002-2003 qu'il n'y en avait en 2000-2001, un total de 139 au lieu de 152. Le nombre d'enfants dans des écoles spéciales n'a cependant que peu diminué de 17 518 à 17 312.

Tableau 2.2 Enfants inscrits dans des écoles réservées aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux 2000 – 2003

Ecoles spéciales	Nombre d'écoles			Nombre d'enfants		
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Enfants avec handicap intellectuel	74	74	72	9 733	9 744	9 384
Enfants mal entendants	3	3	3	627	626	647
Enfants mal voyants	2	2	92	317	327	331
Enfants avec troubles multiples	1	1	1	46	48	46
Enfants avec troubles du langage	3	3	2	150	180	89
Centres d'orthophonie	2	2	2	-	-	-
Enfants avec maladies chroniques	28	25	23	3 284	3 352	4 007
Enfants hospitalisés	2	2	7	524	482	486
Enfants au comportement asocial	32	30	27	2 837	2 716	2 322
Nombre total	147	142	229	17 518	17 475	17 312

Source : Les données du tableau 2.2 ont été recueillies en octobre 2003 dans les inspections régionales de Bulgarie.

A l'automne 2003, les maternelles, les écoles et les écoles professionnelles accueillait 1 249 élèves dont 29% avaient un handicap intellectuel, 25% une paralysie cérébrale et 21% un problème d'audition. En outre, 14% avaient un handicap de la vision et 9% d'autres handicaps.

Tableau 2.3 Enfants et élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux inscrits dans les maternelles, les écoles et les écoles professionnelles en 2003

Mal entendants	Mal voyants	Handicap intellectuel	Paralysie cérébrale	Troubles multiples	Autres	Nombre total
264	172	368	307	25	113	1 249
21%	14%	29%	25%	2%	9%	100%

Source : Les données du tableau 2.3 ont été recueillies en octobre 2003 dans les inspections régionales de la Bulgarie.

Organisation scolaire, pédagogie et programme d'étude

Système actuel d'éducation pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux

Le système d'éducation spéciale en Bulgarie a une longue histoire, depuis la création en 1888 de la première école pour enfants sourds, par le spécialiste allemand Ferdinand Urbich. Jusqu'à une date récente, dans la plupart des pays d'Europe orientale, l'approche des enfants handicapés était dominée par la science des « déficiences ». Elaborée en URSS au cours des années 20, cette science, qui concerne à la fois la théorie et le traitement des handicaps, n'a pas son équivalent dans les pays occidentaux. Le terme lui-même reflète certaines attitudes : un handicapé a des déficiences dont il faut s'occuper. Il met l'accent sur une approche médicale des handicapés et impose une classification des enfants, par opposition avec l'approche sociale qui est centrée sur le milieu et les besoins de l'individu. En Bulgarie, la science des déficiences impliquait une approche distincte de la socialisation et de l'éducation des enfants handicapés, qui restaient à part des autres enfants. Cette approche a conduit à créer, en particulier au cours des années 60 et 70 un vaste réseau de maternelles et d'écoles spéciales. Créé avec les meilleurs intentions, le système était conçu pour former les enfants souffrant de différents problèmes d'apprentissage, de santé ou de comportement et à assurer les meilleures possibilités de formation, de réadaptation en remédiant aux troubles et aux handicaps. Mais ce système isolait les enfants handicapés à la fois des autres enfants et de la société dans son ensemble. Il les empêchait de se mêler avec les autres enfants de leur âge et limitait leurs relations avec leur famille.

De 2001 à 2004, le nombre d'écoles spéciales a progressivement diminué, à la suite des réformes adoptées par le MES, qui mettent en œuvre un processus d'intégration des handicapés dans les écoles classiques. A ce jour, les écoles spéciales accueillent les enfants souffrant de maladies chroniques, les enfants hospitalisés et ceux qui ont des troubles de comportement. Le MES gère directement, sur un plan administratif et financier, les écoles spéciales, considérées comme des écoles d'Etat ; elles ne sont donc pas sous la responsabilité des collectivités locales. Cependant, les municipalités financent des écoles maternelles spéciales.

Les spécialistes des déficiences enseignent dans les écoles spéciales. Mais dans certaines d'entre elles et dans certaines écoles classiques, les psychologues, les orthophonistes et des pédagogues spécialisés peuvent

enseigner ou être thérapeutes des élèves. Dans les écoles classiques de plus de 500 élèves, il y a également des conseillers pédagogiques. Actuellement, une équipe d'identification et d'évaluation, décrite plus haut, détermine les besoins éducatifs de l'enfant handicapé et du lieu où il doit être scolarisé. Cette équipe de spécialistes, un psychologue, un orthophoniste, un thérapeute, un enseignant de l'éducation spéciale, un enseignant classique et un médecin (psychiatre ou neurologue) est formée par l'Inspection régionale dans chacune des 28 villes de Bulgarie. L'équipe évalue les besoins éducatifs de l'enfant et offre aux parents qui sont inclus dans le processus d'identification et d'évaluation, le choix de l'éducation de leur enfant dans une école classique ou dans une école spéciale.

Au tableau 4 figure le nombre total d'enfants inclus dans le système éducatif bulgare. Le nombre d'enfants dans les écoles spéciales est comparé à celui des enfants dans les écoles classiques, environ 1.6 % de l'ensemble des enfants est formé dans les écoles spéciales. .

Tableau 2.4 - **Enfants éduqués dans les écoles primaires et secondaires en Bulgarie**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Ecoles classiques	1 074 946	1 046 477	1 043 432
Ecoles spéciales	17 518	17 475	17 312
Pourcentage d'enfants dans les écoles spéciales	1.62	1.67	1.66

Source : Les données du tableau 2.4 ont été recueillies en octobre 2003 dans les inspections régionales de la Bulgarie.

Ecoles et centres de ressources pour enfants ayant un retard intellectuel

Les enfants avec différents niveaux de retard intellectuel peuvent être éduqués dans des écoles spéciales pour ces enfants selon un programme d'éducation spéciale. Pour les enfants qui ne peuvent s'adapter aux exigences de ce programme, des programmes individuels sont élaborés. Le MES a préparé un nouveau programme, qui est davantage aligné sur celui des écoles classiques, pour le premier niveau des écoles spéciales pour enfants avec un retard intellectuel ; des programmes de la deuxième à la huitième année étaient en cours d'élaboration en décembre 2004.

Une formation professionnelle est offerte dans ce type d'écoles spéciales comportant l'apprentissage de la cuisine et du métier de tailleur, la floriculture, la tapisserie, l'herboristerie et l'apprentissage d'autres

compétences. Les enfants ayant un retard intellectuel sont éduqués pendant huit ans dans des écoles spéciales (jusqu'à la huitième année) puis suivent deux années de formation professionnelle. Ces classes de formation professionnelle existent dans les écoles spéciales et dans les écoles professionnelles. En outre, des classes séparées pour enfants ayant un retard intellectuel existent parfois dans les écoles classiques du pays. Des réformes sont prévues pour le réseau d'écoles spéciales pour ce type d'enfants : le nombre d'écoles spéciales sera réduit et les écoles spéciales deviendront des écoles classiques.

Ecoles et centres de ressources pour enfants mal voyants

Les enfants ayant différents niveaux de handicap visuel, y compris ceux qui sont aveugles, sont éduqués dans des écoles spécialisées. Pour être accepté dans ces écoles il faut avoir une vision très faible ou être aveugle (vision² de 0.0 à 0.2). Il existe deux écoles de ce type, l'une à Sofia et l'autre à Varna, qui assurent l'enseignement secondaire des enfants (de la première à la douzième année). Dans ces écoles, les enfants ayant des troubles multiples sont également accueillis. Ces écoles suivent le programme des écoles classiques avec en plus une formation pour la mobilité, l'orientation, l'utilisation du Braille et l'informatique. Ces écoles comportent également une année préparatoire pour les enfants de six ans.

Un service de ressources spécial apporte un soutien des enfants mal voyants qui sont éduqués dans les écoles classiques et dans les écoles professionnelles : c'est le premier qui offre un soutien pour l'éducation intégrée dans les écoles classiques. Les enseignants spécialisés pour enfants mal voyants qui travaillent dans ces écoles éduquent les enfants d'âge préscolaire, ceux des maternelles et des écoles classiques. Pour les enfants qui ne peuvent suivre les exigences du programme, des programmes individuels sont mis en œuvre. Le nombre d'enfants dans une classe va de huit à douze, bien que les classes pour enfants ayant des troubles multiples soient plus petites avec de quatre à six élèves. Ces classes pour enfants avec des troubles multiples datent des années 90, auparavant, ces enfants n'étaient pas scolarisés dans les écoles.

Ecoles et centres de ressources pour enfants mal entendants

Trois écoles en Bulgarie accueillent les enfants ayant une perte d'audition d'au moins 30 décibels, avec l'accord de leurs parents. La

² Visus : échelle médicale de la cécité. De 0.0 à 0.2, cécité – visus moins que 1.0, vision basse.

scolarité s'étend de l'année préscolaire à la douzième année. De la huitième à la douzième année, des classes d'enseignement professionnel proposent des cours d'apprentissage aux métiers de la cuisine, de tailleur et de tapissier. Il peut également y avoir des classes pour enfants ayant des handicaps multiples. L'éducation suit le programme des écoles classiques, ainsi qu'une formation spécialisée pour le développement du langage, l'articulation, l'informatique et une stimulation musicale. L'enseignement met l'accent sur la rééducation du langage et de l'audition et sur la communication ; le langage des signes est également utilisé. La méthode de communication totale ne figure pas encore au niveau préscolaire, car il est plus important de continuer à stimuler si possible le développement de la parole et du langage des enfants avec des troubles auditifs. Un équipement pour amplifier les sons et des appareils auditifs individuels sont également utilisés pour la formation des enfants mal entendants. Il y a de huit à douze élèves par classe, alors que pour les enfants ayant des troubles multiples, le nombre est de quatre à six. A Sofia et Plovdiv, il existe des services de ressources spéciaux pour le soutien des enfants mal entendants qui sont scolarisés dans les écoles classiques et dans les écoles professionnelles.

Ecoles et centres pour la thérapie d'enfants avec des troubles d'élocution et du langage

Les enfants âgés de 3 à 7 ans qui ont des troubles de la communication peuvent être accueillis dans des maternelles spéciales qui corrigent les troubles d'élocution et du langage pour préparer à l'école. Il existe également deux écoles avec des classes allant du premier au quatrième niveau, pour la correction des troubles d'élocution et du langage (dysphasie, dyslexie, bégaiement, difficultés scolaires). En Bulgarie, la rééducation de la parole des enfants qui ont des troubles de la communication peut également se faire de manière intégrée, de sorte que les enfants ne perdent pas le contact avec leurs familles et avec leur environnement social. Dans les maternelles et les écoles primaires, les enfants qui ont des troubles du langage sont éduqués dans les cours d'enseignement général et, de plus, leurs troubles sont corrigés par une thérapie. Une rééducation du langage est offerte aux enfants ayant des problèmes légers d'élocution, ainsi qu'aux enfants aphasiques, dyslexiques et dysgraphiques. (Les enfants dont la langue maternelle n'est pas le bulgare ne suivent pas de thérapie ; l'affiliation ethnique n'est pas considérée comme déterminante et les spécialistes de la logopédie ne traitent pas le manque de maîtrise de la langue bulgare).

Principes d'éducation – programmes d'études et mesures de résultats

L'enseignement général dans les écoles bulgares comporte l'étude de différentes matières regroupées dans les domaines éducatifs suivants : langue et littérature bulgares ; langues étrangères ; mathématiques, informatique et technologies de l'information ; sciences sociales, éducation civique et religion ; sciences naturelles et écologie ; arts, modes de vie et technologies ; ainsi que culture physique et sports. Le système éducatif bulgare vise à enseigner les bases des connaissances ; le respect des valeurs universelles et nationales et la culture bulgare ; à favoriser l'épanouissement personnel ; le développement artistique, spirituel, physique et social et un mode de vie sain ; ainsi qu'à offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les domaines éducatifs correspondent aux objectifs d'une formation générale, avec des possibilités de synergie entre les différentes matières d'étude. Dans bien des cas, il n'y a pas de différence significative notable en ce qui concerne la répartition du temps accordé aux différentes matières d'enseignement entre les écoles spéciales et les écoles classiques. La première année le nombre total d'heures de cours n'est que légèrement différent et les offres de cours sont presque identiques. Mais l'enseignement d'une langue étrangère commence la deuxième année dans les écoles classiques, alors que les élèves qui ont un retard intellectuel ne les étudient pas avant la huitième année.

Les élèves en chaise roulante ne peuvent accéder aux écoles classiques sauf dans trois écoles de Sofia qui ont été équipées d'ascenseurs en 2004 après le changement de législation concernant l'éducation intégrée.

Formation des enseignants

En Bulgarie, les enseignants de tous les niveaux, maternelle, primaire et secondaire sont formés dans des écoles secondaires et des établissements d'enseignement supérieur pour obtenir une licence ou une maîtrise. Les enseignants des maternelles peuvent également obtenir un diplôme de spécialistes dans les établissements d'enseignement supérieur. Actuellement, seuls quelques enseignants de l'enseignement classique suivent une formation supplémentaire concernant les enfants et les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans plusieurs spécialités à l'université *St*

Kliment Ohridski de Sofia, mais le Plan national suggère que *tous* les enseignants qui travaillent avec ces élèves suivent une formation complémentaire. Le ministère de l'Éducation et des Sciences a demandé que tous les programmes de formation dans différentes formes d'enseignement supérieur ajoutent à leur programme des cours pour les enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Les enseignants qui s'occupent d'enfants mal voyants sont formés à l'université de Sofia en tant que « professeurs ressource » à l'enseignement intégré de ce type d'enfants. Les psychologues, les pédagogues spécialisés et les orthophonistes obtiennent des licences et des maîtrises dans onze universités de Bulgarie. Les enseignants des écoles spéciales doivent avoir obtenu une licence (ou une maîtrise) en pédagogie de l'éducation spéciale (appelée auparavant traitement des déficiences), une discipline qui date du milieu des années 60, ou un diplôme dans une discipline particulière et une qualification complémentaire en pédagogie spéciale.

Les programmes de maîtrise en pédagogie spéciale intitulés « Préparation des enseignants ressource pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux », concernent les enseignants de maternelle, du primaire et des matières d'enseignement. Le programme qui représente 340 heures réparties sur trois semestres comporte une formation sur : la législation concernant les enfants et les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux ; les fonctions de base de l'enseignant ressource ; des modèles d'enseignement intégré ; la création d'un plan individuel de formation ; l'acquisition de compétences de communication verbale ; le travail en équipe ; l'identification et l'évaluation des enfants sur le plan pédagogique/psychologique dans les écoles classiques ; l'acquisition de compétences spécifiques de communication ; le travail avec les familles et les parents ; la conception et l'élaboration de matériels didactiques ; les compétences sociales et l'épanouissement social des enfants ; le travail dans des groupes informels ; la gestion des activités en classe ; les technologies modernes de l'information ; et les méthodes d'analyse des données. Les élèves enseignants doivent suivre aussi trois formations pratiques sur les relations interpersonnelles positives ; les compétences de langue et de style ; et les compétences nécessaires pour travailler dans un environnement multiculturel. Il existe également des modules sur la pédagogie de l'éducation d'enfants ayant un retard intellectuel, la rééducation du langage et de l'audition et la pédagogie des enfants mal voyants. Une formation à l'orthophonie peut constituer un élément d'une pédagogie spéciale, ou bien constituer une spécialité indépendante. Il faut également choisir deux spécialités parmi les suivantes : Braille, langage des signes, Macaton et travail avec les multimédias. D'autres sujets à option concernent les

technologies de l'information, la collecte et la systématisation de données empiriques et l'art thérapie.

Conclusion

Avec les modifications apportées à la législation sur l'enseignement public en 2003-2004, beaucoup d'éléments d'une réforme de l'éducation spéciale en Bulgarie sont apparus et ont fait l'objet d'une législation. L'étape suivante exigera des efforts pour la mise en place des équipes ressources et des autres soutiens apportés aux écoles classiques pour la réussite de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. La Bulgarie a également commencé l'examen de la situation des enfants à risque et a établi des plans pour leur intégration dans l'enseignement ordinaire. La création d'une année préparatoire obligatoire supplémentaire représente aussi un pas en avant essentiel pour toutes les catégories d'élèves, mais peut être surtout pour ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire et d'une meilleure réussite dans l'enseignement primaire. Le développement continu de programmes pilotes d'éducation intégrée et de partages d'expériences avec les écoles spéciales et avec d'autres écoles classiques représente également des avancées positives pour le développement de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux.

Chapitre 3 - Croatie

Le rapport national de la Croatie sur les « Politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap » décrit le statut actuel des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Alors que l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est bien implantée dans la législation et les politiques d'éducation de Croatie, par exemple La Stratégie d'action unique à l'égard des personnes handicapées 2002-2006, les auteurs insistent sur l'importance d'une augmentation substantielle des ressources afin de mettre en œuvre l'intégration inclusive. Comme les autres rapports réunis dans cette publication, la présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique et particulièrement les politiques en direction des groupes spéciaux et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales, également importante est l'attention portée aux barrières et aux problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, à la participation des parents et aux divers autres services de soutien. Le rapport donne également une vue d'ensemble des nouvelles stratégies et des politiques de développement en faveur des enfants à risque et ceux présentant un handicap. Une section spéciale se rapporte aux recherches entreprises en Croatie dans les vingt dernières années .sur les approches individualisées, l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Introduction

En Croatie comme ailleurs dans le monde, la prise en charge des personnes présentant des troubles du développement a connu au fil du temps différentes phases, allant de la discrimination pure et simple à une gestion par des œuvres de bienfaisance, à laquelle a finalement succédé une politique de reconnaissance et d'offre de services éducatifs. Autrefois, les élèves ayant des besoins particuliers, c'est-à-dire ceux qui présentent des troubles du développement, étaient en général scolarisés dans des écoles spéciales, séparément des autres, et pris en charge par des spécialistes. Ce traitement reflétait le sentiment de la société qui dans son ensemble estimait que les enfants handicapés étaient « différents » ou « spéciaux ». Cet enseignement « spécial » pouvait comporter une formation professionnelle, mais les élèves ne parvenaient que très rarement à mener des études supérieures à terme ou à trouver un emploi (Rački, 1997). La ségrégation scolaire s'est poursuivie jusqu'au début des années 70, lorsque, dans les pays les plus avancés, les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers ont peu à peu commencé à être traitées de la même manière que les autres membres de la société. La république de Croatie s'est elle aussi engagée dans cette voie. Les personnes qui ont des besoins particuliers ont donc de plus en plus souvent accès aux mêmes services d'éducation et de formation que les autres afin d'exploiter tout leur potentiel. La scolarisation à part dans des écoles spéciales cède actuellement la place à une politique d'intégration.

Les pays développés ont commencé à mettre en place des systèmes éducatifs placés sous l'autorité des pouvoirs publics au cours du XIX^e siècle. En effet, du fait l'obligation scolaire, il était devenu indispensable que l'enseignement privé primaire, et ultérieurement secondaire, devienne public et soit financé par l'Etat. Dans le même temps, on a créé des établissements pour accueillir les élèves ayant des besoins particuliers. Entre 1918 et 1974, le système éducatif croate a peu évolué : seule la durée de la scolarité obligatoire a été allongée. Depuis une réforme importante de 1974, l'enseignement spécial est un des volets du système éducatif global. A partir de 1980, les élèves handicapés ont commencé d'être intégrés dans des établissements ordinaires. Depuis, l'éducation des élèves présentant des

troubles du développement fait partie intégrante du système éducatif en république de Croatie.

En vertu de la loi sur l'éducation préscolaire (Journal officiel N° 97), cette forme d'éducation, qui n'est pas obligatoire, peut débuter lorsque l'enfant est âgé de six mois et durer jusqu'à ce qu'il entre à l'école primaire (à l'âge de six ou sept ans). Conformément à l'article 65 de la Constitution de la république de Croatie, seul l'enseignement primaire est à la fois obligatoire et gratuit. La Constitution prévoit en outre que l'enseignement doit être dispensé en croate en recourant à l'alphabet latin. L'enseignement est structuré de la manière suivante : de la première à la quatrième année, les élèves n'ont qu'un seul enseignant par classe, puis, de la cinquième à la huitième année, les enseignants font leurs cours chacun dans leur spécialité. De la première à la quatrième année, certaines matières, comme les langues étrangères, les arts plastiques et la musique, peuvent également être enseignées par un spécialiste. La scolarité primaire obligatoire dure huit ans et concerne les élèves âgés de 6 à 15 ans. Les élèves ont l'obligation d'aller à l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils atteignent l'âge de 15 ans et ont le droit de poursuivre leur scolarité primaire au-delà de cet âge. L'enseignement secondaire, dont l'accès est subordonné à l'achèvement du primaire, comprend la formation des élèves âgés de 15 à 19 ans, ainsi que les activités de formation pour adultes. Cet enseignement n'est pas obligatoire et, en vertu de la Constitution, les conditions à remplir pour y accéder sont les mêmes pour tous. L'enseignement universitaire ou supérieur fait partie de la formation tout au long de la vie. Il existe 85 établissements publics d'enseignement supérieur en Croatie et selon les statistiques environ 65 à 70 % des personnes ayant achevé leurs études secondaires sont scolarisés à ce niveau d'enseignement.

Cadre législatif

En 1980, la promulgation de dispositions législatives a marqué le début de l'intégration des enfants présentant des troubles du développement dans les établissements scolaires ordinaires en république de Croatie. Depuis cette date, l'éducation de ces enfants fait donc parti intégrante du système éducatif. Elle ne fait l'objet d'aucune loi en particulier mais est régie par plusieurs textes, à savoir la loi sur l'éducation préscolaire (Journal officiel,

N° 10/97), la loi sur l'enseignement primaire (Journal officiel, N° 69/03) et la loi sur l'enseignement secondaire (Journal officiel, N° 69/03). Le législateur croate s'est efforcé d'adopter une démarche aussi globale que possible dans l'élaboration de la réglementation portant sur les modalités d'intégration. Ces efforts ont, dans une large mesure, été couronnés de succès, puisque les pouvoirs publics garantissent à tous les enfants le droit d'accéder à l'éducation et à la formation.

Au niveau préscolaire, l'éducation des enfants atteints de troubles du développement est régie par les textes législatifs suivants : la loi sur l'éducation préscolaire (Journal officiel, N° 10/97, articles 6, 15, 17, 20, 24 et 50) ; la décision sur les critères : besoins spécifiques des enfants atteints de troubles du développement (Journal officiel, N° 47/87) ; le règlement sur les critères et impératifs spécifiques de la mise en oeuvre de programmes d'éducation (Journal officiel, 1997, articles 6 et 7) ; le règlement sur la gestion des fonds budgétaires et sur les critères applicables aux programmes de co-financement de l'éducation préscolaire (Bulletin du ministère croate de l'Education et des sports, N° 13/97, articles 2, 3 et 8). A ce niveau, les enfants ayant des besoins particuliers sont scolarisés soit dans des écoles spéciales soit dans des écoles ordinaires où ils suivent des programmes adaptés ou encore sont regroupés dans une même classe pour recevoir une éducation spéciale, comme le prévoit l'article 17, point 2, de la loi sur l'éducation préscolaire :

Le type et de degré des troubles du développement de l'enfant handicapé, de même les conditions que nécessitent ses soins, son éducation et sa protection, devront être définis, sur proposition du médecin chargé des soins de santé primaires, par un comité de spécialistes constitué conformément à la législation qui régit les relations avec les services sociaux.

Le programme d'éducation préscolaire est donc adapté à partir des conclusions et des avis du comité de spécialistes. Ce dernier, constitué conformément à la législation en vigueur, organise la prise en charge par les services sociaux et détermine le type et le degré de retard de développement de l'enfant. Le fonctionnement de ce comité est régi par la législation sur la composition et les méthodes de travail du groupe d'experts visé dans la procédure d'examen des demandes de prise en charge par les services sociaux (Journal officiel, N° 38/98).

Au niveau primaire, les documents suivants régissent l'instruction destinée aux enfants ayant des besoins éducatifs spécialisés : la loi sur l'enseignement primaire (Journal officiel, N° 69/03, articles 60-61), le règlement sur la scolarisation des enfants dans les établissements primaires (Journal officiel, N° 13/1991), le règlement sur l'enseignement primaire

dispensé aux enfants atteints de troubles du développement (Journal officiel, N° 23/91), le règlement applicable aux effectifs par classe (Journal officiel, N° 74/99) et le règlement sur les qualifications et la formation pédagogique et psychologique des enseignants et des intervenants spécialisés au sein du système éducatif primaire (Journal officiel, N° 47/96). Les enfants présentant un retard de développement sont pour la plupart intégrés dans des classes ordinaires qui ne comptent pas plus de trois enfants ayant des besoins particuliers. En vertu du règlement applicable aux effectifs par classe, selon qu'une classe compte un, deux ou trois élèves ayant des besoins particuliers, son effectif total ne doit pas dépasser respectivement 28, 26 et 24 élèves. Le règlement prévoit le mode de scolarisation le mieux adapté à l'enfant en fonction de la gravité du trouble du développement qu'il présente. Les enfants atteints de troubles légers sont ainsi intégrés dans des classes ordinaires, tandis que l'intégration est « partielle » ou se fait au sein d'une classe « annexe » si les troubles sont moyens. Enfin, si l'enfant est atteint de troubles graves, le règlement prévoit qu'il peut être scolarisé dans un établissement d'enseignement spécial. L'éducation des enfants ayant des besoins particuliers entraîne des coûts supplémentaires qui sont intégralement supportés par les pouvoirs publics, par l'intermédiaire du ministère compétent (il s'agit d'ordinaire du ministère de l'Éducation, mais aussi parfois du ministère des Affaires sociales). C'est aussi l'État qui assume les dépenses supplémentaires au titre du matériel et des outils pédagogiques, du transport et du co-financement des frais de cantine de tous les enfants ayant des besoins particuliers, qu'ils soient scolarisés dans des classes ou des écoles spéciales.

Le système d'enseignement secondaire comprend différentes filières : les programmes d'enseignement général sont dispensés les établissements secondaires classiques et les programmes de formation professionnelle (qui comprennent à la fois les cursus en trois et en quatre ans) sont assurés dans des écoles professionnelles et des écoles d'art. Les formations aux métiers semi qualifiés (exigeant un niveau de qualification relativement faible), ainsi que les activités de valorisation des compétences sont également proposées, pour la plupart, dans des écoles professionnelles. Il arrive toutefois qu'elles le soient dans d'autres établissements, tels que des écoles spéciales, qui remplissent les conditions définies par la loi.

A partir de l'âge de 21 ans, les élèves atteints d'un retard mental grave et profond, de même que ceux qui associent plusieurs troubles, dont une forme de handicap mental, peuvent à leur sortie du primaire poursuivre leur formation dans des ateliers manufacturiers. Les autres élèves poursuivent leurs études dans le secondaire. A ce niveau, la formation des élèves atteints de troubles du développement est régie par les textes suivants : la loi sur l'enseignement secondaire (Journal officiel, N° 19/92 et N° 27/93), article

22 ; le règlement sur l'enseignement secondaire dispensé aux élèves en difficulté et atteints de troubles graves du développement (Journal officiel, N° 86/92) ; les projets pédagogiques et les programmes d'enseignement pour les élèves atteints de troubles du développement et de handicaps graves (Bulletin du ministère de l'Éducation et des sports, numéro spécial, N° 4, Zagreb 1996). L'admission des élèves dans un établissement d'enseignement secondaire dépend de la Décision relative aux critères de sélection des candidats à l'inscription en première année de l'enseignement secondaire, pour une année scolaire donnée, sur proposition du ministre de la Science, de l'éducation et des sports, conformément à la loi sur l'enseignement secondaire. Outre les critères généraux applicables à l'ensemble des apprenants, cette décision définit des critères supplémentaires concernant la scolarisation dans le secondaire de tous les élèves issus du primaire. La possibilité d'admettre directement des enfants atteints de troubles du développement dans des structures d'enseignement ou de formation adaptées à leurs besoins est l'un des éléments les plus remarquables de cette loi. Cette admission directe dépend des éléments suivants : la décision prise par le bureau de l'Éducation et des sports compétent, auprès duquel l'élève a déposé une demande d'accès à un type d'éducation primaire adapté à ses besoins ; la décision prise par les autorités compétentes auprès desquelles a été déposée la demande de prise en charge par les services sociaux ; diverses directives qui prévoient l'élaboration d'un programme adapté aux aptitudes et aux besoins de l'élève ; l'avis du service d'orientation professionnelle du bureau de l'Emploi.

Aux termes de la réglementation prise en application de la loi sur l'enseignement secondaire (Journal officiel, N° 69/03 – texte simplifié) :

Dans le secondaire, les élèves présentant des troubles du développement sont scolarisés soit dans des classes ordinaires, soit dans des classes spéciales ou encore au sein de groupes éducatifs, où ils bénéficient de traitements personnalisés. Les élèves atteints de handicaps graves du développement sont scolarisés dans des écoles spéciales dont les programmes, le fonctionnement et les méthodes et modalités d'admission et d'enseignement sont fixés par le ministère de l'Éducation.

Les règlements sur l'enseignement secondaire dispensé aux élèves en difficulté et atteints de troubles graves du développement (Journal officiel, N° 86/92) régissent la scolarité secondaire de cette population d'élèves. Ils stipulent que ces jeunes suivent une scolarité secondaire dans des établissements d'enseignement secondaire classique, des écoles professionnelles, des écoles d'art ou des établissements spéciaux, selon le type et le degré de leur handicap. Dans le circuit scolaire ordinaire, ces élèves peuvent être totalement ou partiellement intégrés. L'élève totalement

intégré est scolarisé dans une classe ordinaire où il suit le programme habituel ou un programme adapté en fonction de son handicap, et bénéficie d'une aide supplémentaire apportée par un enseignant ou un intervenant spécialisé et/ou d'un traitement assuré sur une longue période par des spécialistes. (Une classe ordinaire peut intégrer trois élèves atteints de troubles du développement et son effectif total de ne doit pas excéder 30 élèves). L'élève partiellement intégré est scolarisé dans une classe ou un groupe d'instruction « annexe » spécial comptant 6 à 15 élèves qui bénéficient d'un programme ou d'un projet adapté ou spécial ainsi que de l'aide d'un enseignant spécialisé et/ou d'un traitement assuré sur une longue période par des spécialistes. La carte du réseau d'enseignement secondaire indique les établissements qui pratiquent une intégration totale ou partielle. Cette pratique est d'autant plus importante qu'elle permet aux enfants et aux adolescents ayant des besoins particuliers de rester dans leur environnement familial dans la mesure du possible.

Dans le cas des enfants qui sont dans l'impossibilité de se rendre à l'école du fait de handicaps moteurs ou de maladies chroniques, ces règlements prévoient en outre une aide à domicile ou en établissement de santé. Cette aide est fournie par des enseignants et des intervenants spécialisés. Si, durant la scolarité secondaire, l'état psychophysique d'un élève évolue et l'empêche de poursuivre son programme d'études, un bilan est fait pour déterminer la situation nouvelle et le type d'enseignement et de formation qui convient, conformément à la réglementation en matière d'assurance retraite, d'invalidité et de protection sociale. (La mise en œuvre de ce processus a malheureusement posé divers problèmes pratiques.) Dans les écoles spéciales, les classes comptent entre 7 et 15 élèves et les groupes de formation professionnelle entre 5 et 10.

Aux termes de la réglementation en vigueur, les établissements de l'éducation spéciale sont tenus, en collaboration avec les centres de protection sociale, de suivre comment les élèves atteints de troubles du développement s'insèrent dans la société à l'issue de leur formation. Il serait aussi souhaitable, bien que ce ne soit pas encore obligatoire, de suivre l'insertion professionnelle des élèves ayant des besoins particuliers, car le défaut d'adéquation manifeste entre la formation professionnelle et les besoins du marché du travail engendre un taux de chômage très élevé chez les personnes atteintes de troubles du développement.

Examen de fond axé sur les élèves ayant des besoins particuliers

En dépit d'efforts considérables pour mettre en place le cadre législatif décrit plus haut, force est de constater que, pour diverses raisons d'ordre pratique, ces dispositions légales ne sont pas complètement appliquées. Les problèmes ont de multiples origines : manque de crédits, mauvaise compréhension du contexte social et éducatif, absence d'interaction et de coopération entre les différents organes publics et une méconnaissance de la nécessité d'adopter une démarche pluridisciplinaire pour travailler avec les enfants ayant des besoins particuliers. La réussite de l'intégration scolaire exige en pratique qu'un certain nombre de changements soient apportés, notamment dans l'organisation. La Croatie s'emploie à améliorer la situation grâce à sa Stratégie d'action unique à l'égard des personnes handicapées pour la période 2002-2006³, qui pour la première fois prévoit une action systématique concernant les personnes handicapées. L'un des volets de ce document porte sur la réalisation, entre 2002 et 2006, d'un projet en 12 mesures et 31 activités dans le domaine de l'éducation, dont le but est de contribuer à améliorer l'intégration scolaire.

Evaluation de la maturité scolaire et des besoins particuliers

La loi sur l'enseignement primaire (Journal officiel, N° 69/03) impose un bilan psychophysique de tous les enfants avant leur entrée à l'école primaire. Les administrations publiques concernées chargent dans chaque district des commissions spéciales de tester et d'évaluer l'état psychologique et le stade de développement psychophysique de l'enfant, et en particulier sa maturité scolaire. Dans des cas particuliers (*par exemple en cas de retard du développement physique*), prévus par la législation en vigueur, un enfant peut être autorisé à ne pas entrer à l'école primaire l'année où il est censé le faire. Si les parents d'un enfant, ses tuteurs légaux ou les personnes en ayant la garde ne se plient pas à la procédure obligatoire décrite plus haut, ils peuvent être poursuivis en justice. Cette mesure dissuasive a pour effet de réduire considérablement le nombre d'enfants non scolarisés.

Le type et de degré des troubles du développement chez les enfants et les adolescents sont définis par deux commissions. L'une, qui dépend du

³ La Stratégie d'action unique à l'égard des personnes handicapées a été adoptée par le Parlement lors de sa 25^e séance, le 4 octobre 2002.

ministère de l'Éducation et des sports, a pour mission de déterminer le type de services éducatifs adaptés à l'enfant ; l'autre, relève des services sociaux et est chargée d'examiner toute demande de prise en charge par ces services.

Tous les enfants (pas uniquement ceux qui présentent des troubles du développement ou les enfants à risque), à leur entrée en première année du primaire, font l'objet d'une évaluation de leur état psychophysique et de leur maturité scolaire, sous la supervision du ministère de la Science, de l'éducation et des sports. La commission d'évaluation est composée d'un médecin scolaire, d'un pédagogue ou d'un psychologue, d'un enseignant de l'éducation spéciale et d'un enseignant (règlements sur la scolarisation des enfants dans les écoles primaires, Journal officiel, N° 13/91). Elle tient séance durant l'année entière puisque des troubles peuvent se produire ou être décelés à tout moment. Si elle estime qu'un enfant éprouve des difficultés qui l'empêchent de suivre le programme d'enseignement ordinaire, elle prescrit des examens médicaux plus poussés. Selon les résultats, on détermine le type d'enseignement adapté à l'enfant ou, si cela s'avère nécessaire, celui-ci fait l'objet d'un cycle d'observation pédagogique. Ce cycle, qui peut durer jusqu'à trois mois, est conforme à un programme imposé (*à savoir, un projet d'enseignement personnalisé*). En se fondant sur l'observation pédagogique, si elle a lieu, sur l'avis de la commission concernant le type et de degré des troubles, ainsi que sur le type d'éducation préconisé pour l'enfant en vertu du règlement sur l'enseignement primaire dispensé aux enfants atteints de troubles du développement (Journal officiel, N° 23/91), les directions régionales de l'Éducation et des sports, ou la direction compétente de Zagreb, décideront du type d'éducation adapté à l'enfant. Il s'agit là d'une décision officielle à l'encontre de laquelle les parents ou l'établissement, en vertu de la loi sur la procédure administrative générale, peuvent présenter un recours devant la commission d'appel (seconde instance) du ministère de la Santé ou du ministère de la Science, de l'éducation et des sports. Les parents peuvent également engager une action en justice devant le Tribunal administratif de la république de Croatie.

Le type et le degré des troubles du développement peuvent également être déterminés par une commission de spécialistes agissant comme le prévoit le règlement sur la composition et les méthodes de travail du groupe d'experts visé dans la procédure d'examen des demandes de prise en charge par les services sociaux (Journal officiel, N° 38/98), mais uniquement pour les besoins de l'examen des demandes de prise en charge par ces services. En effet, il n'appartient pas à cette commission de déterminer le type d'enseignement adapté à l'enfant. Ce processus décisionnel étant relativement lourd, les commissions qui relèvent de la compétence du ministère de la Science de l'éducation et des sports peuvent utiliser tous les

dossiers médicaux et autres documents (datant de six mois au maximum) qui leur ont été remis lors de la demande de prise en charge par les services sociaux.

Intégration et inclusion des élèves ayant des besoins particuliers

L'intégration est un processus qui repose sur l'idée de transition. Or, si les progrès scientifiques et les mesures prises pour créer les conditions préalables nécessaires à l'intégration dans l'école et, d'une façon plus générale, dans la société permettent de faire évoluer les relations au sein de la société, alors le terme « intégration » pourrait ne plus correspondre objectivement au concept ou au processus dont il s'agit. Dès lors que les enfants atteints de troubles du développement seront normalement scolarisés dans le système éducatif ordinaire et insérés dans la société, il ne sera plus nécessaire de parler de leur intégration scolaire ou sociale. Cette situation qui sera naturelle pour tous les enfants, y compris ceux-là, surviendra dans un avenir prévisible. (Stančić et al., 1982, pages 4-5).

Depuis plus de 20 ans, la législation adoptée par la république de Croatie favorise l'intégration des élèves atteints de troubles du développement. Depuis peu, ce pays change de terminologie : en effet, il remplace progressivement « intégration » par « inclusion » et « enfants atteints de troubles du développement » par « élèves ayant des besoins particuliers ». Il convient de considérer l'intégration scolaire comme un aspect de l'insertion sociale (Stančić, 2001). L'inclusion suppose tout d'abord d'assurer l'égalité des chances pour tous et de répondre avec le maximum de souplesse aux besoins éducatifs spécifiques de tous les élèves et, d'une façon plus générale, à leurs besoins sociaux (Kiš-Glavaš, 2001). Dans le domaine de l'éducation, l'inclusion concerne non pas uniquement les enfants atteints de troubles du développement mais *tous* les enfants qui, pour une raison ou une autre, sont « différents » et pour lesquels il est indispensable d'adapter les méthodes et les techniques pédagogiques, de personnaliser les programmes, et d'accommoder les contenus d'enseignement ainsi que les techniques de communication. Le propre de l'inclusion est de répondre aux besoins particuliers non seulement de telle ou telle personne mais aussi de la société dans son ensemble, et en particulier du quartier ou de la localité où vit ladite personne. On pourrait aller jusqu'à conclure que la personne dont les besoins sont satisfaits n'est peut-être plus assimilable à une personne qui a des besoins particuliers. Dans le principe, tel est l'objectif de l'inclusion.

Comme l'a fait remarquer Kiš-Glavaš (2001), la démarche intellectuelle qui sous-tend l'inclusion conduit à utiliser le terme « enfants ayant des besoins particuliers » qui englobe tous les enfants dont les besoins sont différents, les groupes le plus souvent mentionnés étant les enfants surdoués talentueux, les enfants atteints de troubles du développement et ceux qui appartiennent à des communautés religieuses, nationales, culturelles ou ethniques diverses. Certaines personnes atteintes de troubles du développement estiment inapproprié de qualifier de « particuliers » leurs besoins qui, selon elles, sont tout simplement des besoins ordinaires de l'être humains. A l'heure actuelle, la Croatie n'est parvenue qu'au stade de l'intégration. Par l'intégration scolaire, elle prendra peut-être conscience des atouts de la diversité ainsi que des adaptations, des critères, des méthodes et des techniques susceptibles de perfectionner l'ensemble de son système éducatif. Les écueils de l'intégration et les réussites en la matière ont été analysés, dans différentes optiques, par de nombreux chercheurs croates dont les travaux seront présentés plus loin.

Les dispositions légales garantissant le droit de chacun à être scolarisé dans une classe ordinaire sont malheureusement loin d'être appliquées de manière satisfaisante (effectif par classe trop élevé, absence de soutien scolaire et d'aide à la réadaptation par des spécialistes, enseignants non qualifiés, attitude des autres enfants et de leurs parents, etc.) si bien que les résultats de l'intégration sont moins bons que prévu. Certaines mesures prises dans divers domaines -- aide et soutien directement apportés aux élèves par des professionnels de l'éducation spéciale et de la réadaptation, classe d'intégration, projets personnalisés, adaptation du programme, rééducation et cours supplémentaire -- laissent espérer une amélioration de l'intégration scolaire en république de Croatie à l'avenir. Bien que de simples modifications des règlements et de la législation ne suffisent pas en soi à la mise en place d'un système d'inclusion, elles ont néanmoins contribué concrètement à :

Élargir l'accès aux services éducatifs : En Croatie, les enfants et adolescents souffrant de troubles du développement sont au nombre d'environ 13 000, dont 10 000 sont scolarisés dans le circuit ordinaire, et 3 000 dans des structures de l'éducation spéciale. Dans les écoles ordinaires, 40 % de ces élèves sont intégrés à temps partiel et les 60 % restants à temps complet. Enfin, les spécialistes sont convaincus que dans les écoles ordinaires, les enfants qui auraient besoin de leur aide sont plus nombreux, mais qu'ils n'ont pas été diagnostiqués (Kiš-Glavaš, 2001).

Créer des centres de ressources : On a créé, au sein des établissements spéciaux, des services itinérants d'aide aux élèves. Ainsi le rôle des établissements spéciaux n'est plus tant de dispenser un enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers que d'offrir un soutien à tous les

acteurs de l'intégration : enfants, enseignants, parents et autres. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2003/04, *Vinko Bek*, établissement de l'éducation spéciale, a assuré le suivi de 141 élèves atteints de cécité ou d'amblyopie, intégrés dans des établissements ordinaires du préscolaire, primaire et secondaire, tandis qu'il scolarisait lui-même 35 élèves supplémentaires en primaire.

Donner des exemples d'inclusion dans le secondaire : Comme le montrent quelques cas d'établissements secondaires dans quelques régions (les districts de Dubrovnik-Neretva et d'Osijek-Baranja, par exemple), l'inclusion scolaire est réalisable si les dirigeants de l'établissement et les enseignants s'y intéressent et si les autorités compétentes ménagent et favorisent sa mise en œuvre avec souplesse. Les élèves peuvent alors suivre une formation spéciale à divers emplois semi qualifiés tout en étant scolarisés avec leurs pairs dans des établissements secondaires ordinaires.

Recherches croates sur les approches personnalisées, l'intégration et l'inclusion

Levandovski et Radovančić (1987) ont étudié l'enseignement personnalisé dispensé en milieu ordinaire aux élèves atteints de troubles du développement par opposition à l'enseignement de type magistral qui suppose des aptitudes moyennes chez tous les élèves. D'une manière générale, dans le système éducatif ordinaire, on considère toujours que les classes sont des groupes homogènes et le travail avec les enfants s'inspire de cette logique de nivellement. Sans faire l'historique de la personnalisation de l'enseignement, les auteurs signalent deux types de problèmes. D'une part, l'ampleur des effectifs par classe, alors même que les programmes sont difficiles et chargés, l'insuffisance des installations scolaires et la mauvaise organisation des activités éducatives sont autant d'éléments qui limitent à l'extrême les possibilités de personnalisation des contenus. D'autre part, faute d'être correctement guidés, qualifiés et formés, les enseignants ne sont pas en mesure de s'adapter aux différences entre les élèves.

Le soutien scolaire et les activités de réadaptation actuellement proposés aux élèves intégrés en milieu ordinaire demeurent insuffisants du fait que les établissements ne recrutent pas le nombre voulu de spécialistes (pédagogues, psychologues, spécialistes de l'éducation spéciale et de la réadaptation) et que certains ne sont malheureusement pas disposés à diversifier leurs domaines de compétences, d'où la difficulté d'adopter une approche pluridisciplinaire (Ružić, 2003). Nombreuses sont néanmoins les organisations non gouvernementales qui, par leur aide, entre autres financière, favorisent à l'échelle nationale et locale l'intégration et la

satisfaction des besoins particuliers des enfants. Il s'agit notamment d'associations regroupant des personnes ayant des besoins particuliers, des parents d'enfants ayant de tels besoins, des spécialistes et de nombreux bénévoles.

L'attitude des divers acteurs de l'éducation à l'égard de l'inclusion a également fait l'objet de recherches ces derniers temps. *Attitude des enseignants* : L'optimisme est tout à fait de mise si l'on considère les résultats d'une étude récente très complète dont l'un des volets porte sur les déterminants de l'attitudes des enseignants du circuit ordinaire à l'égard des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de leur intégration dans le circuit primaire et secondaire ordinaire, et l'autre sur les possibilités de faire évoluer cette attitude. En effet, les enseignants ont une attitude relativement positive : ils sont conscients des avantages que l'intégration présente pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et estiment que ces enfants peuvent répondre à de multiples critères objectifs en vue de leur intégration. Ils signalent des besoins très importants de soutien scolaire, d'aide à la réadaptation et de cours supplémentaires et se disent par ailleurs favorables à l'intégration partielle. Ils connaissent en outre assez bien les grandes caractéristiques des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Cependant, certains enseignants conservent une attitude négative qui tient pour l'essentiel aux effets préjudiciables que l'intégration pourrait avoir sur eux, par exemple, en alourdissant leur charge de travail et leur emploi du temps ou en entraînant éventuellement une dégradation des résultats scolaires des autres enfants (Ljubić, 2002, Kiš-Glavaš, 1999).

Attitude des enfants : Les recherches menées par Pinoza-Kukurin (1995) à partir d'un échantillon de 371 écoliers ne présentant pas de troubles du développement ont révélé que ces derniers acceptaient bien les enfants atteints de cécité et d'amblyopie. Žic et Igrić (1998) ont pour leur part analysé les résultats d'enquêtes au cours desquelles des enfants ayant des difficultés d'apprentissage rendent compte de leurs relations avec leurs camarades. Les résultats des deux études diffèrent radicalement. En effet, d'après la seconde, les enfants en difficulté se plaignent d'être exclus, de se sentir seuls et d'être en butte aux moqueries des autres. Parallèlement à cela, très rares sont ces enfants qui se jugent « stupides » ; ils estiment ne pas trop se bagarrer et pensent généralement que les autres enfants ne les aiment pas. Une étude sociométrique menée parmi leurs camarades montre clairement que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ne sont pas acceptés au sein de leur classe : leurs camarades sont souvent réticents à travailler avec eux ou à s'asseoir à côté d'eux.

Attitude des parents : Fulgosi-Masnjak (1989) a étudié le point de vue de parents dont les enfants sans trouble du développement sont scolarisés avec des enfants présentant un retard mental léger et en a conclu que leur

attitude est assez neutre. Kobeščak (1997) a mené des recherches sur l'attitude de parents *d'enfants ayant des difficultés et d'enfants « ordinaires »* vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants malvoyants. Ces travaux ont montré que les parents étaient dans l'ensemble favorables à l'intégration qu'ils considéraient comme positive pour l'éducation de ces enfants malvoyants. Ils en est néanmoins aussi ressorti que pour certains parents, la présence d'enfants malvoyants pouvait perturber l'environnement des autres enfants et nuire à leurs résultats scolaires. La conclusion était, semble-t-il, qu'il fallait s'employer plus systématiquement à sensibiliser et à informer les parents.

Orientation professionnelle

Tout élève dont les troubles du développement sont reconnus et qui est scolarisé dans le primaire consulte, avant la fin de la huitième année, le service d'orientation professionnelle de l'agence de l'Emploi de sa région afin de choisir un métier. Cette consultation est l'occasion de définir un programme d'enseignement adapté aux savoir-faire, aptitudes, besoins et motivations de l'intéressé. Cet exercice fait intervenir une équipe composée d'un pédagogue, d'un psychologue et d'un médecin du travail. Malheureusement, dans la pratique, différents facteurs s'opposent à son bon déroulement comme par exemple le manque de coordination entre les différents acteurs du système éducatif (les établissements primaires et secondaires, le service de l'Emploi, le ministère de la Science, de l'éducation et des sports et l'Institut de formation des enseignants). En outre, nombre des personnes concernées ne connaissent toujours pas bien les différentes possibilités qui s'offrent à elles ; c'est pourquoi il conviendrait d'informer davantage les élèves, leurs parents, et même les enseignants du primaire sur les différents choix possibles au niveau secondaire (programmes, métiers préparés, types de formation professionnelle proposés dans les différents établissements).

Au cours de cet exercice, tous les élèves subissent un test collectif visant à déterminer leurs aptitudes cognitives et psychomotrices. Ce type d'épreuve présentent cependant des inconvénients liés, par exemple, aux délais impartis et à la nécessité de lire et d'écrire toutes les réponses. Habituellement, une seule personne donne son avis au sujet du programme convenant à un enfant donné alors qu'il serait souhaitable de proposer plusieurs options. Par ailleurs l'orientation tient plus compte des possibilités de formation professionnelle existantes que des centres d'intérêt et des aptitudes de l'enfant. En outre, très peu d'emplois sont d'ordinaire proposés aux jeunes présentant un retard de développement. Aucun recours systématique n'est prévu au cas où l'enfant, ses parents ou son établissement

ne seraient pas satisfaits de la proposition formulée (hormis la possibilité d'une prise de décision en deuxième instance par l'agence croate de l'Emploi).

Les problèmes mentionnés plus haut pourraient être résolus si des mesures étaient prises pour améliorer ces services ou si l'on créait un centre d'orientation professionnelle dont la mission et le programme étaient souples et susceptibles d'évoluer. Il conviendrait d'accorder une attention toute particulière aux aspects suivants : *Fonctionnement des services d'évaluation tout au long de l'année* : outre des enseignants formés à l'éducation spéciale et à la réadaptation, les équipes devraient compter des intervenants spécialisés pour les niveaux primaire et secondaire ; *Travail d'analyse à réaliser par les équipes* : les équipes devraient réaliser (ou pouvoir communiquer) des analyses détaillées des différents métiers et renseigner sur l'offre et la demande de certains emplois sur le marché du travail (dans l'immédiat et à long terme), à partir desquelles elles proposeraient des orientations scolaires correspondant à ce que proposent les établissements d'enseignement locaux ; *Sensibilisation* : élaboration de supports publicitaires et éducatifs et diffusion permanente de ces supports via l'ensemble des médias ; *Réunions d'information et exposés* : organisés dans les écoles primaires pour tous les élèves et les parents d'enfants d'une ou deux classes d'âge (scolarisés par exemple dans les deux dernières années du primaire) ; et *Tests individuels* : la procédure doit être modernisée afin de prendre en compte les différences entre les enfants et les besoins particuliers de chacun évalués à partir des informations détaillées fournies par les écoles primaires accueillant des enfants atteints de troubles du développement (par exemple l'évaluation de l'établissement où est scolarisé l'enfant).

Besoins de la collectivité et enfants à risque

Ce sont les autorités locales ou nationales qui déterminent les diverses catégories d'enfants qui sont préscolarisés en priorité ; ces dernières comptent entre autres les enfants qui se trouvent dans des situations difficiles, tels que les ceux dont les parents ont été victimes du récent conflit ou sont invalides de guerre, ceux qui appartiennent à des familles comptant au moins trois enfants, ceux qui présentent des troubles du développement, ceux qui sont issus de familles monoparentales, les enfants placés en famille d'accueil, ceux qui doivent entrer à l'école primaire l'année suivante, de même que ceux dont les parents sont au chômage ou perçoivent une allocation pour les élever. Les programmes suivants sont destinés à répondre aux besoins de la collectivité et sont financés en priorité : programmes pour les enfants présentant des troubles du développement et les enfants

surdoués ; programmes destinés aux enfants préscolarisés de Croates vivant à l'étranger ; programmes destinés aux enfants, d'âge préscolaire, appartenant à des communautés ou des minorités nationales ou ethniques. Les unités autogérées locales, régionales et municipales peuvent recenser d'autres services dont la collectivité a besoin dans l'enseignement primaire et ainsi prévoir d'allonger la journée de classe pour les enfants de la 1^{ère} à la 3^{ème} ou à la 4^{ème} année.

En Croatie, le terme « enfants et adolescents à risque » désigne l'ensemble des enfants et adolescents dont le développement est anormal et qui présentent divers types de troubles du comportement et de la personnalité (Bašić, 2000, p. 32). Les chiffres montrent que les enfants et les adolescents affichent un taux de scolarisation inversement proportionnel au niveau de risque auxquels ils sont exposés. En effet, ce taux atteint 50 % lorsque le risque est faible, 25 % quand le risque est moyen, et 15 % environ seulement si le risque est élevé. Enfin, seuls 10 % des élèves exposés à un risque très élevé ont des chances d'être scolarisés. Les chercheurs en sciences sociales et d'autres spécialistes qui étudient les facteurs de risque et de protection s'efforcent depuis quelques années de comprendre pour quelles raisons certains enfants, bien qu'exposés à des facteurs de risque évidents, ne présentent pas de troubles du comportement, contrairement à d'autres, qui se trouvent dans des situations identiques ou semblables, et qui en subissent les conséquences pendant très longtemps. Bien que ce phénomène ait été étudié et suivi au cours des quinze dernières années, les données recueillies ne permettent pas de repérer des facteurs de risque déterminants (Bašić, 2000). On peut toutefois distinguer cinq types de facteurs de risque selon l'aspect du contexte social considéré : l'individu, la famille, les pairs, l'école et l'environnement local. Par analogie, on peut regrouper les facteurs positifs en fonction de ces mêmes aspects. Ce sont les facteurs de risque et de protection qui par leur interaction forment la résistance d'un enfant ; leur équilibre relatif revêt donc une importance particulière et l'école joue un rôle déterminant à cet égard.

Dans le pays, la guerre a affecté le développement de quelque 400 000 enfants : 50 000 d'entre eux ont été directement exposés aux ravages de la guerre, 303 ont été tués, 74 ont trouvé la mort lors de l'explosion de mines, 1 280 ont été blessés, 4 455 ont perdu l'un de leurs parents, 131 ont perdu leurs deux parents, 900 ne disposent d'aucune information sur ce qui est arrivé à leurs parents, 185 000 ont été exilés, parmi lesquels 11 951 sont aujourd'hui encore des réfugiés (Ajduković, 2002, page 162). Cette situation a conduit les autorités croates à lancer une action coordonnée en mettant sur pied des Commissions gouvernementales pour la prévention des troubles du comportement et de l'usage de drogues, ainsi que le Comité pour les enfants. On a en outre élaboré une Stratégie

nationale pour la prévention de l'usage de drogues (dont chaque établissement du pays s'inspire pour définir son propre plan de prévention) et un Plan national d'activités pour les enfants, qui suit une approche globale et pluridisciplinaire et met l'accent sur l'éducation. Des problèmes considérables subsistent au niveau du système croate de soins de santé mentale, ce dernier n'étant pas suffisamment développé et se trouvant donc dans l'impossibilité de soigner tous les enfants à travers le pays.

Certains des résultats obtenus à l'occasion de l'étude intitulée « Health Behaviour in School-aged Children 2001/2002 »⁴ (Kuzman, Pejnović Franelić, Pavić Šimetin, Hemen, 2004), menée en Croatie par l'Institut de santé publique croate⁵ sont présentés ci-dessous :

- La situation économique des familles est un facteur de risque important : 43 % des familles sont dans une situation financière difficile, 43 % supplémentaires disposent de revenus moyens et à peine 14 % peuvent être considérées comme ayant une bonne situation financière.
- Un pourcentage élevé d'enfants (89 %) vivent avec leurs deux parents (la Croatie occupe la cinquième place sur ce plan), 3 % vivent au sein de familles reconstituées et 7 % avec un seul parent. Les garçons et filles communiquent mieux avec leur mère ; la communication avec le père est meilleure pour les premiers que pour les secondes, l'écart se creusant avec l'âge (autrement dit, avec le temps, la capacité des garçons de communiquer avec le père augmente et celle des fille diminue).
- Le premier risque de dépendance auquel les enfants peuvent être exposés est dû à l'alcool. Ainsi, à l'âge de 15 ans, un garçon sur quatre consomme de la bière au moins une fois par semaine, un garçon sur cinq consomme du vin au moins une fois par semaine et un garçon sur sept consomme d'autres boissons alcoolisées. En ce

⁴ Les pays et régions suivants ont participé à l'étude menée en 2001/2002 : Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique (Flandres), Belgique (Wallonie), Canada, Croatie, Danemark, Écosse, Espagne, Estonie, États-Unis, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Groenland, Hongrie, Irlande, Israël, Italie, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pays de Galles, Pologne, Portugal, république Tchèque, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Ukraine.

⁵ Cette étude a porté sur un échantillon de 4 397 enfants âgés de 11, 13 et 15 ans, avec environ 1 500 enfants par classe d'âge (2 180 garçons et 2 217 filles)

qui concerne les filles, 12 % d'entre elles consomment du vin ou des alcools forts chaque semaine voire plusieurs fois par semaine, et 7 % consomment de la bière une fois ou plus par semaine. Quelque 30 % des adolescents âgés de 15 ans fument de manière régulière ou occasionnelle et, en moyenne, c'est à l'âge de 16 ans que les adolescents croates consomment de la marijuana pour la première fois.

- Au cours de l'année scolaire 2001/2002, un garçon sur quatre et une fille sur cinq ont été victimes de violences de la part de leurs camarades, tandis qu'un garçon sur trois et une fille sur cinq ont eux-mêmes été violents vis à vis des autres, ce qui place la Croatie en 25^e position (sur les 36 pays ayant participé à l'étude en question) en termes de fréquence des comportements violents et agressifs.
- A l'âge de 15 ans, 23,2 % des garçons et 9,7 % des filles ont des rapports sexuels (la Croatie occupe la 35^e place) et 25 % des adolescents âgés de 15 ans qui ont des rapports sexuels n'utilisent aucun moyen de contraception.
- En semaine, 34% des garçons et 29% des filles passent au moins quatre heures par jour devant la télévision et ces proportions atteignent respectivement 56 % et 52 % le week end.
- Le taux de réussite scolaire des élèves croates est élevé, le pays occupant la deuxième ou la troisième place dans ce domaine dans le classement des pays participant à l'étude. Les élèves passent beaucoup de temps à étudier, c'est-à-dire un temps bien supérieur à la durée moyenne (cinquième position).
- La proportion d'élèves qui n'aiment pas l'école est plus importante en Croatie que dans les autres pays. A peine 26 % des filles âgées de 11 ans affirment beaucoup aimer l'école, contre 17 % des garçons du même âge. Ces pourcentages chutent toutefois à 9 % pour les filles et à 5 % pour les garçons âgés de 13 ans, puis, à l'âge de 15ans, seules 6 % des filles et le même pourcentage de garçons déclarent beaucoup aimer l'école..
- Lorsqu'ils ont trop de travail scolaire, les élèves sont moins satisfaits de leur vie, ont davantage de problèmes de santé et se sentent moins bien.

Certains des résultats présentés ci-dessus laissent penser qu'il est indispensable de modifier profondément la manière d'aborder les questions liées aux enfants et aux adolescents pour créer un modèle de développement

potentiel et, comme l'expérience l'a déjà prouvé, c'est peut-être l'action conjuguée des pouvoirs publics et des organisations non gouvernementales qui donnera les meilleurs résultats. L'Etat, par l'intermédiaire du ministère de la Science, de l'éducation et des sports, pourrait apporter son concours sous forme de transferts financiers et soutien organisationnel aux organisations non gouvernementales, en puisant dans les profits réalisés par la loterie pour financer chaque année différents programmes de prévention primaire et d'intervention précoce.

Statistiques et indicateurs

La terminologie utilisée en matière de handicaps, qui parfois peut correspondre à une logique fondamentale, est indispensable pour bien communiquer et savoir précisément ce dont il est question dans les échanges de lettres et les publications sur le sujet. La Croatie malheureusement n'utilise pas une seule et même définition pour désigner les personnes atteintes de troubles du développement. Les concepts employés varient d'un secteur public à l'autre, ce qui pose parfois des problèmes pratiques. Ainsi, il s'agit de « personnes atteintes de déficiences physiques ou mentales » pour les services sociaux, d'« enfants et d'adolescents atteints de troubles du développement » dans le système éducatif et de « personnes handicapées » pour les services de sécurité sociale et de l'emploi.

L'Organisation mondiale de la Santé a adopté une classification et des définitions des déficiences, de l'incapacité et des handicaps (1980, 1997 et 2001). D'après ce dispositif, le terme « déficience » désigne toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique. « Incapacité » s'entend de toute réduction, partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales. Le « handicap » est un désavantage pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité, et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal dans la société. Dans sa version la plus récente de cette classification (Organisation mondiale de la Santé, 2001), l'OMS assimile le fonctionnement de la personne et l'incapacité aux conséquences de l'état physique ou mental de ladite personne, mais aussi de son environnement social et physique. L'incapacité est non pas le signe caractéristique de la

personne mais le résultat de l'interaction de divers facteurs qui sont dus à son environnement social.

Les dispositions légales citées au début du présent document font référence aux types et aux degrés de handicaps définis par un document intitulé « Liste indicative des types et des degrés de troubles du développement » qui figure en annexe I aux Ordonnances sur l'enseignement primaire dispensé aux enfants atteints de troubles du développement (Journal officiel, N° 23/91). D'après cette liste, les différents types de handicaps sont les suivants :

1. Déficiences visuelles : cécité et amblyopie.
2. Déficiences auditives : surdité et troubles de l'audition.
3. Troubles du langage et de la communication verbale et difficultés spécifiques d'apprentissage. Il peut d'agir d'une communication orale difficile voire impossible. Cette catégorie comprend également certaines difficultés spécifiques d'apprentissage dans l'un des domaines suivants : lecture (dyslexie, alexie), écriture (dysgraphie, agraphie) et/ou calcul (dyscalculie, acalculie).
4. Incapacités physiques (déficiences motrices) tels que : lésions du système locomoteur, troubles du système nerveux central, troubles du système nerveux périphérique et troubles dus à des maladies chroniques affectant d'autres systèmes et appareils de l'organisme.
5. Retard mental, qui peut être léger (QI = 50-69), moyen (QI = 35-49), grave (QI = 20-34) ou très grave et profond (QI = 0-20).
6. Troubles du comportement d'origine organique ou dus à une évolution de l'état psychopathologique de la personne.
7. Autisme.
8. Présence de plusieurs types de troubles du développement à des degrés divers.

Cette liste indicative s'inspire des travaux menés par des organisations internationales compétentes en la matière. Cependant, la pratique et les expériences passées en Croatie, ainsi que divers travaux de recherche, ont souligné à quel point il est indispensable et urgent de réviser cette liste de même que les ordonnances.

Données sur les personnes handicapées en république de Croatie

D'après les estimations de l'Organisation mondiale de la Santé, environ 10 % d'une population donnée souffrent de problèmes de santé qui limitent

ou modifient leurs aptitudes à différents stades de leur vie. D'après cette estimation, la Croatie compterait quelque 445 000 personnes présentant un handicap. L'effectif précis n'est pas connu puisque les données portent uniquement sur le nombre de ces personnes qui font valoir leurs droits dans certains secteurs de la société. Ces chiffres ne permettent pas d'avoir une vision complète de la situation car il y a de bonnes raisons de craindre que certaines personnes ne soient comptabilisées dans aucune base de données (Znaor, Janičar, Kiš-Glavaš, 2003). Il faut toutefois noter qu'au cours des deux dernières années, des progrès sensibles ont été réalisés dans la création d'une base de données concernant les personnes handicapées. Lors du dernier recensement mené en Croatie, une partie du questionnaire portait expressément sur les personnes handicapées. Selon les données recueillies à cette occasion par le Bureau national de la statistique, 429 421 personnes (soit 9,6 % de la population totale), dont 183 524 femmes, avaient le statut d'handicapé en 2001.

Tableau 3.1 Population totale et population handicapée en république de Croatie, ventilées par sexe et par âge, recensement 2001

Sexe		Age					
		Total	0 - 9 ans	10 - 19 ans	20 - 29 ans	30 ans et plus	Age inconnu
Nombre d'habitants	Total	4 437 460	486 050	567 190	600 128	2 764 787	19 305
	M	2 135 900	248 992	289 851	304 405	1 283 887	8 765
	F	2 301 560	237 058	277 339	295 723	1 480 900	10 540
Personnes handicapées	Total	429 421	3 553	7 467	15 594	401 550	1 257
	M	245 937	1 976	4 451	11 884	227 011	615
	F	183 524	1 577	3 016	3 750	174 539	642

Source : Bureau national des statistiques

A l'initiative de l'Union croate des associations de personnes handicapées physiques, le parlement a voté, lors de sa session du 5 juillet 2001, la loi sur le registre national concernant les personnes handicapées (Journal officiel N° 64/01). Aux termes de cette législation, ce registre doit être tenu par l'Institut de santé publique et renseigner sur le type de déficiences mentales et/ou physiques des personnes, ces informations étant communiquées par le médecin chargé des soins de santé primaires, les spécialistes, les commissions d'experts du système éducatif, les autorités publiques locales et nationales compétentes, ainsi que la caisse d'assurance retraite. Cette loi porte création d'une base de données relatives à toutes les personnes handicapées, qui permettra de construire des indicateurs statistiques, de planifier les grandes orientations, de créer des programmes en faveur des personnes handicapées, de prévoir les ressources nécessaires et d'adopter des règlements ainsi que d'autres mesures en rapport avec l'éducation, la prise en charge sociale, l'emploi et la santé. Sachant qu'il est

actuellement impossible de diversifier les sources d'information en Croatie, les données dont on dispose et qui figurent ci-dessous risquent de présenter des disparités et ne sont pas toujours comparables en raison de la diversité des méthodes de collecte.

Données sur les enfants présentant des troubles du développement, scolarisés dans le préscolaire, le primaire et le secondaire et

Les chiffres communiqués ci-dessous, provenant du Bureau national de la statistique, indiquent le nombre d'établissements d'enseignement, d'élèves et d'enseignants au début des années scolaires 2000/01, 2001/02 et 2002/03. Selon les données du ministère de la Science, de l'éducation et des sports pour 2003, au stade de l'enseignement obligatoire, le pays compte environ 897 établissements scolaires (dépendant des autorités nationales) et environ 1270 écoles sous tutelle régionale. Vingt-trois établissements ont des classes spéciales destinées aux enfants ayant de troubles du développement et 17 écoles spéciales sont réservées à ces enfants. Par ailleurs, 17 autres établissements, gérés par les autorités compétentes en matière d'affaires sociales et de santé, assurent, entre autres activités, un enseignement à ces enfants.

Tableau 3.2 Nombre d'établissements d'enseignement, d'élèves et d'enseignants au début des années scolaires 2000/01, 2001/02 et 2002/03

	Préscolaire	Primaire	Secondaire	Enseignement supérieur
NSKO et niveaux de la CITE 97	0	1 et 2	3	5
<i>Etablissements d'enseignement</i>				
2000/2001	1 036	2 141	634	93
2001/2002	1 051	2 134	645	96
2002/2003	1 067	2 139	650	102
<i>Effectif scolarisé</i>				
2000/2001	86 202	405 686	195 120	96 798
2001/2002	87 592	400 100	195 000	100 297
2002/2003	89 197	395 702	196 147	107 911
<i>Enseignants</i>				
2000/2001	6 374	27 147	19 325	Pas de données
2001/2002	6 566	27 502	19 718	Pas de données
2002/2003	6 783	27 905	19 733	Pas de données

Source : Bureau national de la statistique de la république de Croatie, Zagreb, Données statistiques 2003, pages 64-66

Les données les plus récentes diffusées par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports concernant les enfants ou élèves atteints de troubles

du développement sont présentées dans les tableaux suivants (Ružić, 2003). On constate dans le tableau 3.3 qu'environ 1 500 de ces enfants sont préscolarisés dans le circuit ordinaire et 773 autres le sont dans l'éducation spéciale :

Tableau 3.3 Préscolarisation des enfants atteints de troubles du développement durant l'année scolaire 2000/2001

Enfants atteints de troubles du développement	Nombre d'établissements	Nombre d'enfants
Intégration dans le circuit ordinaire	Absence de données	1 500
Etablissements préscolaires ordinaires proposant des programmes spéciaux	14	114
Ecoles spéciales co-financées par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports	4	472
Ecoles spéciales financées exclusivement par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports	5	100
Ecoles spéciales financées par le ministère de la Santé et des affaires sociales	5	87
Total (lignes 2 à 5)	28	773

Source : Ministère de l'éducation et des sports de la République de Croatie Edita Ružić, M. Sc. Conseiller principal (2003)

Au cours de l'année scolaire 2000/2001, 492 intervenants spécialisés ont travaillé dans des établissements préscolaires : il s'agissait dans leur grande majorité de pédagogues et d'éducateurs de jeunes enfants hautement qualifiés :

Tableau 3.4 **Spécialistes intervenus dans des établissements préscolaires durant l'année scolaire 2000/2001**

	Pédagogues	Psychologues	Spécialistes de l'éducation spéciale et de la réadaptation	Educateurs de jeunes enfants hautement qualifiés	Total
Nombre total	191	87	48	166	492
Nombre d'élèves par spécialiste	1:451	1:991	1:1 796	1:519	

Source : Ibid.

Dans le primaire, environ 7800 élèves atteints de troubles du développement étaient intégrés dans des classes ordinaires et 3 936 autres élèves suivaient un enseignement spécial :

Tableau 3.5 **Elèves scolarisés dans le primaire durant l'année scolaire 2000/2001**

Ecoles primaires	Nombre d'établissements	Nombre d'enfants
Intégration dans des classes ordinaires	Pas de données	7 800
Ecoles primaires ordinaires dotées de classes spéciales	24	732
Ecoles spéciales co-financées par le ministère des Sciences, de l'éducation et des sports	16	2 227
Ecoles spéciales co-financées par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports	12	977
Total (lignes 2 à 4)	52	3 936

Source : Ibid

Au cours de l'année scolaire 2000/2001, 826 intervenants spécialisés ont travaillé dans des écoles primaires :

Tableau 3.6 **Spécialistes intervenus dans des écoles primaires durant l'année scolaire 2000/2001**

Ecoles primaires	Pédagogues	Psychologues	Educateurs spécialistes de la réadaptation
Nombre total d'intervenants	497,12	133,7	195,12
Nombre d'élèves par intervenant	831,5	3 091,5	2 214,90

Note : Les chiffres sont calculés sur la base du nombre d'heures de travail d'un spécialiste.

Source : Ibid

Dans le secondaire, les classes ordinaires intégraient environ 600 élèves atteints de troubles du développement et 1 850 autres élèves suivaient un enseignement spécial :

Table 3.7 **Scolarisation dans le secondaire des élèves atteints de troubles du développement durant l'année scolaire 2000/2001**

Etablissements secondaires	Nombre d'établissements	Nombre d'enfants
Intégration dans une classe ordinaire	Absence de données	600
Etablissements secondaires ordinaires dotés de classes spéciales	20	626
Etablissements spéciaux co-financés par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports	5	634
Etablissements spéciaux financés par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports	9	590
Total (lignes 2 à 4)	34	1 850

Source : Ibid

Au cours de l'année scolaire 2000/2001, 300 spécialistes sont intervenus dans des établissements secondaires :

Tableau 3.8 **Spécialistes intervenus dans des établissements secondaires durant l'année scolaire 2000/2001**

Établissements d'enseignement secondaire	Pédagogues	Psychologues	Educateurs-spécialistes de la réadaptation	Total
Nombre total d'intervenants	231,3	65,2	4,4	300,9
Nombre d'élèves par intervenant	828,18	2 938,2	2 214,9	

Source : Ibid

Données concernant les étudiants atteints de troubles du développement dans l'enseignement supérieur

D'après les données dont on dispose pour 85 établissements d'enseignement supérieur (universités, facultés, académies, départements d'universités et écoles supérieures de pédagogie, instituts technologiques et écoles agréées de hautes études), 254 étudiants handicapés étaient scolarisés dans ces établissements durant l'année universitaire 2003/2004, contre 104 en 2002/2003, tout juste 91 en 2001/2002 et 24 en 2000/01.

Les critères d'attribution annuelle des places en foyers pour les étudiants en post-licence précisent que les candidats dont le handicap entre dans les catégories 1 à 5 (en fonction de leur gravité) sont automatiquement admis. Durant l'année universitaire 2003/2004, 53 de ces étudiants ont bénéficié de ce mode d'hébergement. De plus, 50 bourses ont été attribuées à des étudiants handicapés, conformément au règlement président à l'octroi des bourses d'Etat et des aides aux étudiants en post-licence ou en formations post-doctorat. En vertu de la décision sur l'indemnisation partielle des frais de déplacement des étudiants atteints de troubles du développement, chacun de ces étudiants perçoit une allocation de transport de 500 kunas par mois. A l'heure actuelle, 87 étudiants en bénéficient. Trois établissements d'enseignement supérieur ont été complètement adaptés aux besoins des étudiants handicapés et six autres y sont partiellement adaptés. La faculté de philosophie est pour sa part équipée d'une salle informatique destinée aux étudiants atteints de cécité ou d'amblyopie.

Structure du système scolaire

Présentation de l'offre d'éducation spéciale

L'éducation spéciale est dispensée soit à des groupes d'élèves au sein de jardins d'enfants ou d'écoles ordinaires, soit dans des écoles spéciales qui accueillent les élèves du préscolaire au secondaire.

Les enfants atteints de troubles du développement sont préscolarisés dans des écoles maternelles ordinaires où ils sont soit totalement intégrés tout en suivant un programme aménagé, soit partiellement intégrés en suivant la aussi un programme aménagé ou spécial. Ils peuvent aussi fréquenter des écoles spéciales. Au primaire, ces enfants vont dans des écoles soit ordinaires, soit spéciales. Dans les écoles ordinaires, ils peuvent être totalement intégrés et suivre le programme ordinaire mais selon un projet personnalisé ou adapté. Ils peuvent aussi être partiellement intégrés dans des écoles ordinaires, dans des classes « annexes » ou bien suivre un programme aménagé ou spécial. D'autres élèves sont accueillis dans des écoles spéciales où ils suivent un programme ordinaire, adapté ou spécial. Dans le secondaire, ces enfants sont scolarisés dans des établissements tant ordinaires que spéciaux. Dans les premiers, les élèves sont soit *totalement* intégrés dans des classes ordinaires (où ils suivent le programme ordinaire avec une personnalisation ou une adaptation des enseignements) soit *partiellement* intégrés au sein de classes « annexes » (où leur programme est adapté ou spécial). D'autres élèves fréquentent des écoles secondaires spéciales où ils peuvent suivre soit un programme ordinaire, soit un programme aménagé ou adapté.

Il est de plus en plus fréquent de créer des groupes d'éducation spéciale dans les écoles maternelles ordinaires. Une analyse même grossière permet de constater qu'il est moins coûteux de créer les conditions nécessaires à la mise en œuvre de programmes d'intégration destinés aux enfants atteints de troubles du développement que d'accueillir ces enfants dans des écoles spéciales, sans parler du coût à supporter au titre des services de spécialistes et de pédagogues que nécessite ce type d'éducation. Malheureusement, l'espace dont disposent les écoles ordinaires pour accueillir les enfants ayant des besoins particuliers ne suffit pas encore pour répondre à la demande, même dans le préscolaire. Bien que la loi sur l'éducation préscolaire prévoit l'admission en priorité de ces enfants dans les jardins d'enfants, sa mise en application n'est pas encore suffisante. Des handicapés légers en âge d'être préscolarisés sont parfois totalement intégrés dans des groupes ordinaires.

Les enseignants et spécialistes (enseignants spécialisés, orthophonistes, psychologues, pédagogues) y travaillent avec eux en suivant des programmes aménagés. L'intégration partielle dans des groupes spéciaux et des écoles spéciales est une autre option ; les élèves suivent alors une éducation adaptée ou spéciale, en fonction du type et de la gravité de leur handicap, qui leur est dispensée par des enseignants spécialisés ou des professionnels de la réadaptation.

Dans le primaire, conformément au règlement sur l'instruction des enfants atteints de troubles du développement, différents types d'enseignement destinés à ces élèves ont été mis au point. Les élèves atteints de *troubles légers* sont en règle générale intégrés dans des classes ordinaires où ils parviennent à suivre le programme s'ils bénéficient de projets personnalisés ou d'enseignements adaptés à leurs aptitudes. Les déficients sensoriels et moteurs (visuels, auditifs et physiques), qui sont totalement intégrés dans des classes ordinaires, bénéficient, par groupe de six à dix, d'une prise en charge permanente par des spécialistes à la fin de la journée de classe ordinaire. Les *retardés mentaux légers et les élèves ne présentant pas de handicap majeur* sont partiellement intégrés dans des classes spéciales de cinq à neuf élèves, selon le type et la gravité de leur trouble, où ils apprennent le croate, les mathématiques et les sciences et dans des classes ordinaires où ils suivent un programme adapté d'arts plastiques, de musique, de technologie et d'éducation physique.

Conformément au règlement sur l'instruction primaire des enfants atteints de troubles du développement, les enfants atteints de *troubles graves du développement* suivent leur scolarité primaire dans des écoles spéciales, des instituts médicalisés ou des structures d'accueil socio-judiciaires. Cependant, comme on l'a déjà signalé, il est préférable, pour diverses raisons, de créer les conditions nécessaires à la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers à proximité de leur domicile, que de les placer à grands frais dans un pensionnat spécial. C'est pourquoi des classes spéciales sont créées dans des écoles primaires ordinaires pour les enfants atteints de troubles graves. Ces enfants peuvent apprendre avec efficacité si les programmes leur sont adaptés. Ceux qui sont longtemps absents de l'école pour des raisons de santé bénéficient de l'école à la maison. Ce sont les enseignants et les spécialistes de l'école qu'ils fréquentent habituellement qui se chargent de leur faire cours. Dans le cas des enfants qui séjournent longtemps à l'hôpital (en oncologie ou en psychiatrie, par exemple), ce sont les enseignants et les spécialistes des écoles primaires les plus proches qui organisent leur instruction.

Les écoles spéciales pratiquent elles aussi l'intégration. En principe, elles organisent l'instruction dans le même esprit que les écoles ordinaires. Elles proposent quatre types d'enseignement la population visée : les élèves

pour lesquels seule l'intégration sociale est possible ; (2) les élèves capables d'acquérir des savoir-faire permettant leur insertion professionnelle en milieu protégé ; (3) les élèves capables de maîtriser des programmes leur donnant accès à un emploi en milieu ordinaire ; et (4) les élèves capables de maîtriser des programmes ordinaires pourvu qu'ils bénéficient d'une prise en charge personnalisée prévoyant l'adaptation des outils et des méthodes pédagogiques.

Structure du système éducatif ordinaire

Les établissements dans leur majorité (70,5 %) organisent la journée de classe en deux temps. Certains (23,5 %) regroupent tous les cours en un seul temps et 8 % découpent la journée en trois temps. La capacité d'accueil des écoles est très variable⁶. L'année scolaire, qui commence le 1^{er} septembre et prend fin le 31 août, totalise 175 jours d'école. Le ministère compétent fixe le calendrier et la durée des vacances scolaires chaque année.

L'éducation préscolaire consiste non seulement à dispenser un enseignement aux enfants, mais aussi à assurer un suivi médical, nutritionnel et social. Les enfants restent à l'école pendant cinq à dix heures par jour, selon leur degré de maturité et leurs besoins, ainsi que divers facteurs sociaux, culturels, religieux ou familiaux. Les établissements préscolaires peuvent être créés par les autorités nationales, locales ou communales, par des particuliers ou des personnes morales ou par des organisations confessionnelles. L'entité qui fonde l'établissement doit financer sa création et sa gestion courante, tandis que le coût du programme préscolaire à mettre en place est supporté par l'Etat. Tous les programmes comprennent des modules de sensibilisation à l'environnement et de prévention de la toxicomanie. Les programmes ordinaires prévoient en plus l'enseignement de certaines disciplines particulières telles que les langues étrangères, les arts plastiques, la musique, l'éducation physique, etc. Chaque classe compte 25 élèves au maximum et l'encadrement est assuré par des enseignants de maternelle, des pédagogues, des psychologues, des orthophonistes, des enseignants de l'éducation spéciale, des travailleurs sociaux, des professionnels de la santé et d'autres spécialistes qui interviennent selon le champ disciplinaire considéré (arts, langues étrangères, civilisation, sports, etc.). En Croatie, l'éducation préscolaire est financée par les autorités locales ou communales ou encore par les pouvoirs publics au niveau du district. Dans la mesure où l'Etat prend également en charge les personnes

⁶ En Croatie, 20 % des écoles comptent environ 200 élèves, 28 % en accueillent entre 200 et 400, 24 % entre 400 à 600, 20 % entre 600 et 800, et enfin 8 % en comptent plus de 800.

ayant des besoins particuliers, il co-finance, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation et des sports, l'éducation préscolaire destinée aux enfants accueillis dans des classes spéciales ou des établissements spéciaux.

A son entrée à l'école primaire, chaque enfant reçoit un livret scolaire dans lequel seront inscrits ses progrès au cours de sa scolarité, ses notes à la fin de chaque année scolaire et toutes les observations le concernant. De la 5^e à la 8^e année, l'élève reçoit en fin d'année un bulletin de notes qui est la preuve qu'il a effectué sa scolarité primaire. Les performances de l'élève dans chaque matière ainsi que ses résultats finaux sont évalués et notés de 1 à 5⁷ (sauf pendant le premier semestre de la première année d'enseignement primaire). En général, la scolarité primaire se passe bien puisque 98 % des enfants vont à son terme.

A l'issue du cycle primaire, tous les élèves ont les mêmes chances de poursuivre leur formation dans un établissement d'enseignement secondaire, dans les limites imposées par une décision sur les admissions⁸ qui fixe, pour chaque établissement, le nombre d'élèves qui peuvent être accueillis en fonction de leurs résultats scolaires. Les principaux critères d'admission des candidats sont leurs résultats scolaires à l'école primaire ainsi que leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt. La scolarité dans le secondaire s'achève à 17 ans, voire, à titre exceptionnel, avec l'accord du conseil d'administration de l'établissement en concerné, à 18 ans. L'admission dans ce cycle d'études se fait en fonction de la « décision sur les éléments et les critères de sélection des candidats à l'admission en première année du cycle secondaire » prise chaque année par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports, conformément à la loi sur l'enseignement secondaire.

⁷ Pendant le premier semestre de la 1^{re} année d'enseignement, la notation prend la forme de commentaires sur le travail de l'élève. Les notes chiffrées ont une signification précise : 5 : excellent, 4 : très bien, 3 : bien, 2 : passable, 1 : insuffisant. Si un élève obtient la mention « insuffisant » (1) dans une à trois matières, il doit passer un examen de rattrapage sur deux trimestres et en cas d'échec à ces examens, il doit redoubler. Cette règle ne s'applique cependant pas aux élèves atteints de troubles du développement qui peuvent être autorisés à passer dans la classe supérieure en dépit de notes insuffisantes.

⁸ Des informations complémentaires sur les possibilités pour les enfants atteints de troubles du développement d'être directement admis dans des établissements secondaires (en vertu des priorités définies en matière d'admission) seront apportées plus loin dans cette étude.

Gestion des établissements scolaires

Les établissements préscolaires et scolaires, du système tant ordinaire que spécial, sont gérés par leur conseil d'établissement⁹ et leur directeur. Ce conseil, dont les pouvoirs et obligations sont ceux de sa fonction, est composé de neuf membres parmi lesquels : des enseignants et des spécialistes élus à bulletin secret par les membres du conseil des enseignants ; des parents élus par le conseil des parents d'élèves ; et des représentants de l'entité qui a créé l'établissement (s'il ne s'agit pas des pouvoirs publics). Les décisions relatives à l'administration et à l'orientation pédagogique sont prises par le chef d'établissement ; ce dernier est choisi par le conseil d'établissement, sur recommandation préalable du conseil des enseignants et du syndicat de l'école qui ensuite approuve la nomination. Toute personne remplissant les conditions requises pour occuper les fonctions de chef d'établissement et ayant au moins cinq ans d'expérience dans le domaine de l'éducation peut être nommée. Le chef d'établissement a un mandat reconductible de quatre ans.

Chaque établissement est doté d'un organe de médiation entre la famille et l'école, où parents et enseignants sont représentés. De bonnes relations sont ainsi établies avec la population locale au sein de laquelle opère l'école : l'idée est d'améliorer la concertation avec les parents et de les amener à s'investir davantage afin que leurs enfants réussissent mieux à l'école et atteignent les objectifs éducatifs fixés. En outre, afin de satisfaire les exigences des diverses conventions signées par la Croatie, et de favoriser une participation active des enfants aux activités scolaires et aux prises de décision, des conseils d'élèves composés de représentants des élèves et des enseignants ont également été mis en place dans les établissements d'enseignement secondaire. La création de ces conseils dans les écoles primaires est actuellement à l'étude.

Dans l'établissement, le directeur a sous ses ordres les professionnels suivants : chaque enseignant principal (responsable d'une classe donnée), chaque conseil de la classe (qui comprend l'enseignant principal et tous les enseignants des différentes matières pour une classe donnée), le conseil des enseignants (qui rassemble tous les enseignants de l'établissement) et les membres du personnel spécialisé dans le développement des enfants, c'est-à-dire les intervenants spécialisés. L'organe de médiation entre la famille et l'école et le conseil des élèves peuvent donner leur opinion et émettre des recommandations, mais n'ont aucun pouvoir de décision. Il incombe à toutes ces personnes et instances de faire respecter les droits de tous les enfants, y

⁹ Pour les établissements préscolaires, on parle de « conseil d'administration ».

compris ceux qui présentent des troubles du développement. Si les parents, au cours de la scolarité de leur enfant, ont un quelconque grief à formuler, ils doivent tout d'abord s'adresser aux professionnels de l'école, puis au chef d'établissement et enfin au conseil de l'établissement. Si aucune solution satisfaisante pour les deux parties n'est trouvée, les parents et l'établissement peuvent formuler une requête auprès de l'inspection au ministère de la Science, de l'éducation et des sports.

Des spécialistes croates de l'éducation se demandent s'il ne serait pas nécessaire que la famille et l'école concluent une sorte d'accord qui stipulerait clairement les droits et obligations des deux parties. Cette solution permettrait de résoudre les problèmes rencontrés au quotidien dans la mesure où les attentes de chaque partie ne sont pas toujours réalistes et que chacune peut ne pas honorer ses obligations.

Très rares sont les écoles aménagées de manière à pouvoir accueillir les enfants qui se déplacent en fauteuil roulant ou souffrent d'un handicap physique. En effet, comme les bâtiments scolaires sont pour la plupart d'architecture ancienne, les difficultés d'accès sont multiples. Divers moyens sont toutefois mis en œuvre pour tenter de remédier à cette situation : selon la réglementation en vigueur, tout nouveau bâtiment scolaire doit être accessible aux handicapés physiques. ; ces dernières années, deux écoles ont été équipés d'ascenseurs grâce à l'aide d'associations de soutien aux personnes handicapées ; enfin, la législation croate autorise les appelés du contingent à exécuter un service civil au sein d'établissements scolaires, aussi est-il de plus en plus fréquent que ces jeunes servent d'auxiliaires de vie scolaire aux élèves atteints de troubles du développement.

Pratiques pédagogiques

Même si les enseignants en général savent bien que l'enseignement de type magistral favorise rarement l'épanouissement personnel et le développement d'élèves tous différents et ayant des qualités propres, ils sont nombreux aujourd'hui à n'utiliser encore principalement que ce mode d'enseignement. On constate cependant la place grandissante que prennent l'apprentissage en collaboration et l'apprentissage à partir de projets dans les

écoles à travers le pays. La première méthode consiste à faire travailler les élèves en groupes et à organiser des activités propices à instaurer un climat d'entraide. Les élèves peuvent alors analyser et évaluer les similitudes et les différences, tout en cherchant à faire preuve d'ingéniosité dans la résolution des problèmes. De nombreuses associations, parmi lesquelles l'IDEM et *Korak po korak* (« Pas à pas »), contribuent de manière non négligeable à sensibiliser et à former les enseignants afin qu'ils utilisent ces nouvelles pratiques pédagogiques. Ces associations travaillent en accord et en collaboration avec le ministère responsable et l'Institut de l'éducation de la république de Croatie. Grâce à ses deux programmes (« Pas à pas », programme destiné aux enseignants de toutes et « Lire et écrire pour développer l'esprit critique », qui est destiné aux enseignants d'une discipline), l'association *Korak po korak* prépare et entraîne de nombreux enseignants à l'utilisation de nouvelles formes et méthodes de travail dans leur pratique.

La notion d'éducation suppose l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Qui dit savoirs dit appropriation et généralisation de données grâce à l'utilisation des facultés cognitives et psychomotrices, ainsi que de l'expérience (Ivančić, Stančić, 2002). Au cours du processus d'enseignement, divers contenus d'enseignement pour chaque matière sont transmis au moyen d'outils didactiques (méthodes, supports, types d'activités et processus correspondant aux aptitudes moyennes des élèves). Ainsi se crée un certain climat éducatif, social et émotionnel et s'établit une communication propice aux interactions au sein de la classe (Ivančić, Stančić, 2002). Lorsque l'enseignement dispensé à des enfants présentant des troubles du développement repose sur des pratiques pédagogiques ordinaires, on assiste généralement à un déséquilibre entre les aptitudes de ces enfants et les contenus d'enseignement et/ou les approches méthodiques didactiques puisque ceux-ci sont principalement adaptés aux élèves se situant dans la « moyenne ». Les méthodes didactiques reposent sur l'adoption des stratégies de travail et d'adaptation des contenus d'enseignement qui permettent de répondre aux besoins des enfants atteints de troubles du développement.

La législation met en avant l'évaluation et la prise en compte des besoins individuels des élèves. Il est capital de bien connaître leurs différences car cela permet de mieux repérer et comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et facilite le choix de méthodes et de procédures pédagogiques adaptées. La connaissance insuffisante des ces besoins est le premier facteur qui explique la frustration qu'éprouvent parfois les enseignants alors même qu'ils recourent à des programmes adaptés et adoptent des approches personnalisées pour chaque enfant. C'est pour cela qu' en Croatie, quelle que soit la structure dans laquelle est scolarisé un

enfant atteint de troubles du développement, les stratégies d'éducation reposent sur les principes suivants : la personnalisation ; la démonstration active ; l'établissement d'un lien entre l'enseignement et la vie de tous les jours ; la concentration ; la socialisation et le travail ; le recours aux bons stimuli ; le choix et l'utilisation de supports facilitant la compréhension ; l'utilisation de supports et d'outils pédagogiques ; et l'accès à la réadaptation. Les aménagements sont également importants (Ivančić, Stančić, 2002). Ils peuvent être liés à la perception (supports visant à illustrer un point enseigné, impression des caractères, format d'un texte à lire ou écrire ou autres), au processus cognitif (introduction aux activités d'apprentissage, choix des textes étudiés, réduction des textes, simplification sémantique du contenu enseigné, recours à des schémas, recours à des supports variés pour l'enseignement d'un même contenu, etc.), au discours (expression, manière d'articuler, contrôle de l'attention) ou encore aux consignes de travail (autonomie, délai imparti pour effectuer une tâche, méthode de travail ou niveau de difficulté de l'activité). Pour motiver les élèves, il importe dans tous les cas d'opter pour la formule optimale : dans leur façon de travailler (en groupe, en binôme ou seul avec une tâche bien définie à exécuter) ; dans la façon de travailler avec eux (conversation, présentation, démonstration, exercice pratique, lecture, écriture) ; dans la façon de leur donner des signes socio-affectifs d'encouragement (sourires, contacts, acquiescements). Il convient en outre d'adopter une attitude souple et constructive (encouragements, compliments, signes visibles d'évaluation favorable) et de favoriser la coopération entre les élèves au cours de différents types d'activités en commun.

Des études exhaustives menées récemment en Croatie montrent que les enseignants de ce pays ont une attitude relativement positive à l'égard de l'intégration des enfants atteints de troubles du développement dans les établissements primaires et secondaires ordinaires (Kiš-Glavaš, 1999, Ljubić, 2002). On observe toutefois que ce sont surtout ceux qui ont reçu une formation complémentaire qui font évoluer les pratiques dans les écoles.

Les sources d'information et les outils et supports pédagogiques forment le socle concret sur lequel repose le processus éducatif destiné à faire acquérir des connaissances et à développer les savoir-faire. Il est essentiel de recourir au matériel, aux équipements et aux outils didactiques généraux et spécifiques (audio-visuels, visuels et sonores) et de mettre à profit sa propre expérience. Malheureusement, le manque de ressources matérielles constitue l'un des principaux facteurs qui empêche de parvenir à une meilleure intégration ou inclusion scolaire. Comme les financements publics affectés à l'éducation ne couvrent que le strict minimum, les supports, auxiliaires et équipements pédagogiques, même élémentaires, restent inaccessibles à la majorité des établissements, des enseignants et des élèves. Certes

l'intégration scolaire pâtit de cette situation mais aussi, comme le montrent les résultats des recherches, du fait que les enseignants ne sont pas assez incités à travailler avec des enfants atteints de troubles du développement.

Programmes d'enseignement

A ce jour, chaque programme est conçu pour une classe ou une matière donnée et il est donc encore impossible de parler d'un programme national d'enseignement, bien que d'importants progrès aient été réalisés en termes d'uniformisation ces dernières années. Le programme fixe les objectifs à atteindre et les tâches à accomplir, les matières à enseigner et les outils pédagogiques à utiliser, le calendrier et les conditions générales de la progression de l'enseignement, le nombre de cours annuels et hebdomadaires pour chaque matière ainsi que les méthodes, les aspects didactiques et les autres éléments à prendre en compte pour dispenser ces cours.

Il existe trois ou quatre niveaux différents de programmes. Le *programme général*, décidé au centre, est élaboré dans ses grandes lignes et approuvé par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports, puis complété par des groupes d'experts de l'Institut croate de l'éducation. Ce programme prévoit des contenus d'enseignement obligatoires et optionnels et, à chaque niveau du système éducatif et pour chaque discipline, fixe les contenus *ordinaires* et *spéciaux* à l'intention des élèves atteints de troubles graves du développement. Le *programme cadre*, ou projet et programme éducatif, est mis au point par l'établissement ou le groupe d'établissements du district. Aussi appelé « programme annuel », il comprend des matières obligatoires, qui tiennent compte des caractéristiques locales, et des matières optionnelles dont le choix dépend des centres d'intérêt, du personnel et des ressources financières de chaque établissement. Un *programme pratique* est conçu par plusieurs enseignants (ou un seul) d'une même discipline dans le même établissement. Inspiré du programme cadre ou annuel, il précise les contenus de l'enseignement, les méthodes, les supports et le type d'activités pour chaque classe ou groupe d'âge. Chaque enseignant se fonde sur ce programme pour la *préparation de ses cours*, dans laquelle il précise les articulations de la leçon, les méthodes, les supports et le type d'activités organisées, et prévoit également des approches méthodologiques et

didactiques ainsi que d'autres détails concernant l'intégration dans sa classe des élèves atteints de troubles du développement.

En outre, divers *programmes pour les enfants atteints de troubles du développement* sont mis au point conformément aux directives du ministère de la Science, de l'éducation et des sports. Les programmes suivants sont actuellement diffusés. Au stade de la *préscolarisation*, il existe plusieurs programmes d'accueil et d'éducation qui s'adressent à différents types d'enfants : les autistes ; les handicapés mentaux ; les infirmes moteurs cérébraux et les enfants souffrant d'un retard grave du développement. A ces programmes s'ajoutent des activités de conseils en matière de prise en charge, d'éducation, de protection et de réadaptation des enfants d'âge préscolaire atteints de troubles du développement (ministère de la Culture et de l'éducation de la république de Croatie, Institut d'éducation, 1993).

Dans le *primaire*, des programmes d'enseignement existent pour les enfants atteints de troubles du développement intégrés dans des établissements ordinaires. Par ailleurs, un programme, conçu à l'intention des enseignants de l'éducation spéciale ou des intervenants spécialisés, définit les missions des membres de l'équipe de spécialistes en rapport avec l'élaboration et la mise en pratique des mécanismes d'observation pédagogique et la définition des besoins spécifiques des enfants atteints de troubles du développement. Des instructions sont données pour le suivi et l'évaluation de ces enfants scolarisés dans des établissements primaires et secondaires. Les enseignants qui s'occupent directement de ces enfants reçoivent aussi des consignes sur la façon d'adapter les enseignements prévus dans le programme ordinaire. Les enseignements sont adaptés à chaque enfant concerné dans toutes les matières pour lesquelles on a constaté en début l'année scolaire que cette mesure était nécessaire (Ljubić, 1999).

Programmes personnalisés

Il n'existe pas un seul et même programme adapté pour tous les enfants atteints de troubles du développement. La planification, la programmation et le travail avec chaque enfant doivent être personnalisés en fonction des besoins de l'intéressé. Même si parmi ces enfants, seuls quelques uns peuvent avancer (dans toutes les matières ou dans certaines d'entre elles) comme le font leurs camarades, et d'autres n'y parviennent que jusqu'à un certain point, tout élève peut être éduqué, formé ou recevoir un enseignement pourvu que ce dernier soit adapté à ses capacités propres. C'est au stade de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme adapté qu'il faut déterminer les aptitudes et les acquis de l'élève concerné dans chaque matière, fixer des objectifs à court terme et en fin d'année, recenser

les besoins particuliers de l'enfant et les moyens d'y répondre, établir le degré de participation de l'élève aux activités inscrites dans le programme ordinaire, préciser la durée du soutien personnalisé ainsi que les critères, moyens et méthodes objectifs d'évaluation des buts visés et indiquer quels types de spécialistes devront concevoir, réaliser, évaluer et éventuellement modifier ce programme.

De plus, pour que les objectifs éducatifs soient correctement planifiés, programmés et atteints, il faut que l'enfant qui a des besoins particuliers soit intégré dans une classe dont l'enseignant a été spécialement formé et préparé à ce type d'élève et fait preuve d'une attitude constructive à son égard. Seul un tel enseignant sera capable de préparer les autres élèves de la classe à accepter l'enfant ayant des besoins particuliers. En outre, l'enseignant comme l'enfant auront besoin de l'aide et du soutien d'un intervenant spécialisé ou d'un professionnel de l'éducation spécialisée et de la réadaptation.

L'enseignement primaire dispensé aux enfants atteints de troubles graves du développement dans des écoles spéciales (tableaux 11, 12 et 13) s'appuie notamment sur les *programmes spéciaux pour les enfants handicapés mentaux* : la planification, l'élaboration des programmes et l'accompagnement pédagogique des enfants sont assurés par des enseignants spécialisés (professionnels de l'éducation spécialisée et de la réadaptation). Pour les enfants atteints de handicaps mentaux moyens, graves et profonds, les enfants autistes ou atteints de troubles sévères et associés, l'enseignement repose sur les *programmes spéciaux dans les disciplines enseignées dans les écoles spéciales* (soins à sa propre personne, communication, repérage dans différents environnements, socialisation, développement de la créativité, préparation au travail, éducation physique et sanitaire et formation en rapport avec l'exécution de certaines tâches). Les élèves atteints de troubles graves du développement peuvent être scolarisés jusqu'à l'âge de 21 ans. Tous les programmes spéciaux doivent être adaptés plus finement à chaque enfant et supposent en outre un soutien spécial éducatif/ à la réadaptation et éventuellement un plus grand nombre de cours et d'activités réadaptation.

Tableau 3.9 Programmes pour les élèves atteints de troubles graves du développement, 1^{re} à 8^e année

Matières enseignées	Nombre de cours hebdomadaires selon l'année							
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Croate	6	6	6	5	4	4	4	4
Arts plastiques	2	2	2	2	2	2	2	2
Musique	1	1	1	1	2	2	1	1
Mathématiques	4	4	4	4	4	4	3	3
Sciences et environnement social	3	3	3	3	4	5	-	-
Sciences	-	-	-	-	-	-	3	3
Environnement social	-	-	-	-	-	-	3	3
Enseignement technique	-	-	-	2	4	4	5	5
Education physique et sanitaire	2	2	2	2	2	2	2	2
Nombre total de cours	18	18	18	19	22	23	23	23
Matières optionnelles	2	2	2	2	2	2	2	2
Activités périscolaires	1	1	1	1	2	2	2	2
Total	21	21	21	22	26	27	27	27

Note : Niveau de retard mental moyen associé à des troubles du développement

Source : Programmes d'enseignement pour les élèves ayant des troubles de développement dans l'enseignement primaire et secondaire (Herald of the Ministry of Education and Sports of the Republic of Croatia, 4/96).

Tableau 3.10 Caractéristiques spécifiques des programmes destinés aux élèves atteints de troubles majeurs du développement, 1^{re} à 8^e année

Contenu	Nombre de cours hebdomadaires par année d'enseignement							
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Emploi du temps ordinaire dans son intégralité avec un programme optionnel et des activités périscolaires	21	21	21	22	26	27	27	27
Activités supplémentaires d'enseignement et de réadaptation	4	4	4	3	4	3	3	3
Nombre total possible de cours hebdomadaires	25	25	25	25	30	30	30	30
Activités de réadaptation ou Cours supplémentaires	Jusqu'à 12 cours pour chaque année d'enseignement 6 à 8 cours pour chaque année d'enseignement							

Source : Ibid

Tableau 3.11 Programmes pour les élèves atteints d'un handicap mental moyen à grave

Matières enseignées	Nombre de cours hebdomadaires par tranche d'âge			
	7 à 11 ans	11 à 14 ans	14 à 17 ans	17 à 21 ans
Education physique et sanitaire	6	4	4	3
Formation liée à l'emploi	4	6	6	-
Connaissance des environnements scolaire et professionnel	4	4	4	3
Soins à sa personne	3	3	3	2
Communication	4	4	4	3
Développement de la créativité (arts et musique)	2	3	3	-
Socialisation	1	1	1	1
Loisirs organisés	-	-	-	3
Formation en rapport avec l'exécution de tâches	-	-	-	12
Total	24	25	25	27
Cours supplémentaires	18	18	18	18
Total	42	43	43	45

Source : Ibid

Enseignement secondaire dispensé aux élèves ayant des besoins particuliers (écoles ordinaires et spéciales)

Les établissements ordinaires proposent aux enfants atteints de troubles du développement différents cursus secondaires, en deux à quatre ans, dans les domaines suivants : activités industrielles, économie, artisanat et formation semi qualifiée. Aujourd'hui, de nouveaux programmes de formation professionnelle suivant « un modèle d'éducation uniformisé » ont été créés en Croatie, afin de préparer ces élèves à 57 métiers.

Les cursus proposés par les écoles spéciales durent en général de trois mois à quatre ans ; toutefois, si le type et le degré de handicap l'exigent, la durée de la formation nécessaire pour apprendre un métier semi qualifié ou pour mener à terme le cycle d'enseignement secondaire peut être prolongée au-delà du délai légal. Les formations énumérées ci-dessous débouchent sur des métiers possibles dans lesquels les élèves occuperont probablement des postes d'assistants/ d'aides : mécanique, génie mécanique et production d'énergie mécanique (serrurier, ferblantier, installateur de radiateurs et de systèmes de climatisation, plombier) ; agriculture (jardinier ou fleuriste) ; production agroalimentaire (meunier ou boulanger) ; travail du bois (charpentier, ébéniste, poseur de parquet ou tonnelier) ; textile-habillement (tailleur ou tricoteur) ; génie civil (poseur de plancher) ; travail du cuir (cordonnier, fabricant de chaussures orthopédiques, fabricant d'articles

artisans de luxe) ; graphisme (relieur ou ouvrier cartonnier) ; hôtellerie et tourisme (cuisinier, pâtissier ou serveur) ; économie et commerce (commis administratif) ; et autres services (tapissier, peintre sur bois et peintre en bâtiment, peintre automobile).

Tableau 3.12 **Programmes pour les élèves atteints de troubles graves du développement – formation à un emploi semi qualifié**

Matières enseignées	Année I	Année II	Année III
Croate	3	3	3
Ethique et culture	1	1	1
Sciences politiques et économie		1	1
Mathématiques	3	3	2
Education physique et sanitaire	2	2	2
Technologie professionnelle	3	3	3
Total	12	13	12
Débat sur la vie en classe	1	1	1
Instruction religieuse et éthique	1	1	1
Entraînement à l'exercice d'un métier	14	14	21
Cours supplémentaires (par classe entière ou par groupes)	18	18	18

Source : Ibid

Afin de développer l'intégration scolaire en république de Croatie, il est indispensable de moderniser les programmes destinés aux élèves atteints de troubles du développement, dans les écoles tant ordinaires que spéciales. On pourrait par exemple regrouper les matières enseignées en champs disciplinaires, proposer de nouvelles matières et de nouveaux domaines d'études, créer des programmes de formation pour de nouveaux métiers répondant aux besoins du marché du travail, concevoir et diffuser des programmes de réadaptation et de prévention.

Formation des enseignants

La République de Croatie compte plusieurs types d'enseignants : les enseignants du préscolaire, du primaire (toutes les matières ou une seule) et du secondaire (enseignants des filières générales, des filières professionnelles, enseignants et assistants du secteur de l'enseignement

pratique qui permet d'acquérir des savoir-faire professionnels, artisans travaillant dans des ateliers et formateurs en entreprise) ; à ces personnels s'ajoutent les intervenants spécialisés (spécialistes de l'éducation : pédagogues, psychologues, enseignants de l'éducation spéciale, travailleurs sociaux, professionnels de la santé, documentalistes scolaires, etc.). On observe en outre de très grandes disparités dans le pays en ce qui concerne la formation des enseignants et le statut des établissements d'enseignement. S'il faut en général favoriser la diversité, on peut néanmoins déplorer que la formation des enseignants soit dans une large mesure consacrée aux aspects théoriques de matières spécifiques, alors que sont négligés les aspects pratiques du métier dans le primaire et le secondaire.¹⁰

Les cursus post-licence comprennent depuis toujours une formation de haut niveau en pédagogie et en psychologie qui permet, quel que soit le domaine de spécialité, d'acquérir les compétences et la certification nécessaires pour enseigner dans le primaire et le secondaire. Cependant, au cours des dix dernières années, les facultés de formation des enseignants ont cessé d'appliquer les normes jusque là imposées à l'échelle nationale pour les études en psychologie et en pédagogie. La formation des enseignants ne répond donc plus à une norme nationale. Aujourd'hui, chaque faculté applique ses propres normes en matière d'organisation et durée des études. De ce fait, l'enseignement des sciences de l'éducation et de la didactique a nettement reculé, au point de représenter moins de 10 %¹¹ du programme de formation des enseignants dans certaines facultés. Ainsi, en suivant une formation d'enseignant et en passant les examens à l'issue d'une période de stage qui fait partie intégrante du cursus, les titulaires de diplômes de haut niveau dans des domaines autres que l'enseignement (des ingénieurs, des juristes, des économistes, etc.) obtiennent les compétences et la certification leur permettant d'exercer la profession d'enseignant.

Si l'on examine les programmes de formation des maîtres, on constate qu'ils préparent pour l'essentiel à l'enseignement d'une discipline donnée. En fait, même les études conduisant au métier d'instituteur sont axées sur une matière particulière. En outre, cette formation néglige les autres aspects du travail éducatif réalisé dans les écoles (animation d'activités périscolaires, accompagnement d'enfants présentant des troubles du développement, travail avec des enfants surdoués, etc.)¹².

¹⁰ Gouvernement de la république de Croatie, 2002

¹¹ *Ibid*

¹² *Ibid.*

Formation initiale des enseignants

A l'heure actuelle, la formation des enseignants de maternelle, qui est accessible aux diplômés du secondaire, dure deux ans. Les étudiants ayant réussi leur examen obtiennent un diplôme qui sanctionne ces deux années d'études post-secondaires mais qui ne leur permet pas de poursuivre des études. La formation des enseignants du primaire (première à quatrième année d'école) dure quatre ans et prévoit une spécialisation dans des disciplines pouvant être étudiées dans des établissements d'enseignement supérieur. A l'issue de cette formation, les étudiants reçoivent un diplôme d'enseignement supérieur *professionnel*, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas pousser leurs études plus loin. S'ils réussissent leur examen, les étudiants reçoivent un diplôme universitaire ou d'enseignement supérieur et ils sont autorisés à enseigner une matière (celle qui a fait l'objet d'une spécialisation) au niveau primaire.

La formation des enseignants spécialisés dans différentes matières au niveau primaire et dans les matières des filières générales au niveau secondaire dure quatre ans et est assurée par des facultés ou des départements au sein de l'une des universités du pays. A vocation professionnalisante, elle a aussi des contenus scientifiques ou théoriques qui permettent aux diplômés de se spécialiser davantage en préparant une maîtrise ou un doctorat. Cette formation peut porter sur une ou deux disciplines que les diplômés peuvent donc ensuite enseigner dans le primaire et le secondaire. Les choix des deux matières étudiées est soumis à des quotas fixés par le ministère de la Science, de l'éducation et des sports (ces quotas ne dépendant pas du nombre de postes d'enseignants vacants dans les établissements primaires et secondaires). Certaines facultés assurent uniquement la formation d'enseignants d'une discipline donnée (par exemple les mathématiques), tandis que d'autres proposent à la fois une la formation d'enseignants et des études scientifiques ou artistiques dans tel ou tel domaine.

Les écoles supérieures de formation professionnalisée à l'enseignement et les instituts de formation des maîtres ont pour mission principale de former les enseignants de demain. Cependant, certaines facultés et certains instituts spécialisés dans les disciplines artistiques forment des spécialistes ayant un autre type de profil et les recherches scientifiques représentent une part importante de leurs activités. Ainsi certains instituts et facultés proposent moins de formations orientées vers l'enseignement que d'autres formations et ne sont donc pas à proprement parler des écoles supérieures de formation professionnalisée à l'enseignement.

Programmes de formation des enseignants destinés à travailler avec des enfants présentant des troubles du développement

L'étude de plusieurs programmes de formation à l'enseignement en quatre ans permet de relever certaines caractéristiques de l'enseignement supérieur en Croatie. Les données présentées ci-dessous concernent les programmes de six établissements du pays qui sont l'Institut de formation des enseignants de Zagreb et les écoles supérieures de formation professionnalisée à l'enseignement de Split, de Zadar, de Rijeka, de Pula et de Gospić (Wagner-Jakab, 2003).

Dès leur première année de formation, les étudiants apprennent ce que sont les troubles du développement et les besoins éducatifs particuliers grâce à des cours de psychologie du développement et de psychopédagogie par exemple, ce qui leur permet d'avoir de bonnes connaissances sur le sujet. Dans les programmes de formation des enseignants en quatre ans, d'autres cours consacrés à l'enseignement des enfants atteints de troubles du développement sont intitulés « Pédagogie spéciale », « Education des enfants ayant des besoins particuliers » ou « Pédagogie des enfants atteints de troubles du développement ». Toutes ces formations durent un semestre à l'exception de celles que dispense l'école supérieure de formation professionnalisée à l'enseignement de Rijeka, qui durent deux semestres. Elles représentent 45 cours à Zagreb, Split, Pula, Zadar et Gospić (deux cours magistraux et une séance de travaux pratiques par semaine) et 90 cours à Rijeka. La formation est sanctionnée par des examens écrits à la faculté de Zagreb, des examens oraux à Split et à Pula, des épreuves pratiques et orales à Gospić, et des épreuves pratiques, des dissertations et des examens oraux à Rijeka. Dans ces six établissements, la liste des ouvrages à étudier comprend des publications récentes, mettant en particulier l'accent sur les travaux de chercheurs et de spécialistes de la Faculté d'éducation spéciale et de réadaptation de l'université de Zagreb, qui est la seule du pays à s'occuper de la question des personnes atteintes de troubles du développement. Un seul ouvrage figure sur toutes les listes de lectures obligatoires. Il s'agit de *Troubles psychiques et physiques du développement* de Ribić, K., 1991, publié par Focus, Zadar.

Tous les programmes de formation abordent les matières à enseigner à travers les aspects suivants : (1) terminologie, définition, étiologie, phénoménologie et classification des troubles du développement ; (2) caractéristiques des troubles du développement ; (3) l'intégration scolaire : théorie et pratique ; (4) types d'activités avec des élèves atteints de troubles du développement – adaptation des programmes et des méthodes et principes pédagogiques, observation, évaluation et technologies de l'enseignement et (5) acteurs de l'éducation des enfants atteints de troubles

du développement : parents, enseignants, spécialistes, camarades, associations caritatives. Les programmes des établissements de Rijeka, Split et Zadar comprennent également des modules sur l'instruction des enfants sourdoués. Parmi tous les programmes mentionnés, seul celui de Rijeka propose une formation sur les personnes atteintes de troubles du développement. Celle-ci dure deux semestres et comprend un stage pratique. Il serait particulièrement indiqué de prévoir un stage de ce genre dans toutes les formations à l'enseignement (mais pas uniquement à cette profession) afin que les étudiants puissent acquérir une certaine expérience du travail avec des enfants atteints de troubles du développement avant de commencer à enseigner.

Formation des enseignants du système ordinaire qui travaillent avec des enfants atteints de troubles du développement

La formation des enseignants exerçant dans les établissements primaires et secondaires ordinaires, qu'elle soit assurée dans le cadre d'études préparant spécifiquement à l'enseignement ou non, ne prévoit malheureusement *rien* sur l'éducation et le traitement des enfants atteints de troubles du développement. Cet aspect particulier de l'enseignement n'est donc jamais présenté aux futurs enseignants qui ne le découvrent que lorsqu'ils commencent à travailler. Cela pose un grave problème, surtout si l'on considère que les certificats d'aptitude à la profession enseignante peuvent être délivrés (grâce par exemple au programme d'enseignement pédagogique, psychologique, didactique et méthodologique) avant que les candidats à l'enseignement aient suivi une formation systématique. D'après les résultats des recherches, les étudiants dans les instituts de formation d'enseignants et les enseignants exerçant dans le circuit ordinaire sont encore nombreux à avoir le sentiment de ne pas être prêts pour l'intégration scolaire et à penser qu'ils n'ont ni les connaissances ni les qualifications nécessaires pour travailler avec des enfants atteints de troubles du développement (Wagner-Jakab, 2003). Les pédagogues intervenant dans les établissements ne sont pas non plus assez qualifiés pour accompagner les enfants atteints de troubles du développement (leurs études ne leur donnant qu'un rudiment d'information) alors qu'en pratique ils sont très souvent les collaborateurs les plus représentés dans les établissements préscolaires et scolaires.

La nécessité de définir une formation post-licence de qualité à ce type d'enseignement et de proposer une spécialisation pratique permanente, ont incité le Professeur Ljiljana Igrić à lancer au cours de l'année universitaire 1995/1996 un projet de recherche intitulé « Formation des enseignants et intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Programme de

formation des enseignants : former les enseignants à accepter les élèves ayant des besoins particuliers ». Ce projet, mené conjointement par la Faculté d'éducation spéciale et de réadaptation, le ministère de la Science et des technologies et le ministère de l'Éducation et des sports¹³, a donné lieu des séminaires et à des ateliers (80 heures au total) préparés et pilotés par un groupe réunissant des spécialistes habitués à l'accompagnement des enfants ayant des besoins particuliers, ainsi que des psychothérapeutes ou des sociothérapeutes. La formation s'articulait autour de dix thèmes : (1) communication ; (2) besoins, motivation et comportement ; (3) différences ; (4) créativité dans le travail avec les enfants ; (5) émotions et image de soi ; (6) crises et stress ; (7) gestion des conflits ; (8) aspects didactiques et méthodologiques du travail avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ; (9) parents et coopération et (10) travail dans un groupe et avec un groupe. Pour chaque thème, le projet prévoyait une conférence, destinée à informer les enseignants sur le sujet, et trois ateliers proposés dans un triple objectif : comprendre et partager des expériences vécues, se familiariser avec de nouvelles méthodes et techniques, et enfin suggérer comment mettre ces nouvelles connaissances en application en classe. Après cet exercice, les nouvelles méthodes étaient utilisées et évaluées au jour le jour pendant un mois puis les leçons tirées étaient communiquées à la session suivante. Les études portant sur ce programme ont démontré son efficacité (Kiš-Glavaš, Wagner-Jakab, 2000 ; Ljubić, Kiš-Glavaš, Vojnović, 2003). Aujourd'hui, ce projet est mis en œuvre par l'Association de soutien professionnel pour les enfants ayant des besoins particuliers (IDEM) en faveur des enseignants du primaire et du secondaire dans l'ensemble du pays et il est pour une part financée par l'État (demandes de co-financement et de financement de programmes d'associations, auxquelles le ministère répond chaque année).

Malheureusement, bien que les évaluations aient confirmé son efficacité, pas plus ce projet de formation de haut niveau des enseignants que d'autres programmes ne sont pour l'instant mis en œuvre de manière systématique et obligatoire par les établissements publics. Dans la mesure où la législation exige l'intégration scolaire depuis 1980, il faut assurer aux enseignants la préparation et la formation dont ils ont besoin pour honorer les obligations inhérentes à leur fonction. L'une des priorités des autorités nationales devrait donc être d'assurer aux enseignants une formation systématique et permanente dans ce domaine. De toute évidence, les formations du supérieur devront prochainement être réformées afin de mieux correspondre aux

13

Ce n'est qu'en janvier 2004 que le ministère de la Science et des technologies et le ministère de l'Éducation et des sports ont fusionné pour devenir le ministère de la Science, de l'éducation et des sports.

réalités du système éducatif. Des formations de haut niveau à l'enseignement devraient alors être mises en place au sein des établissements publics.

Formation des intervenants spécialisés

Il est évident que l'efficacité de l'intégration scolaire ne dépend pas uniquement des enseignants mais repose aussi sur le travail en équipe des intervenants spécialisés. A cet égard, il est important de rappeler le rôle de la Faculté d'éducation spéciale et de réadaptation, premier et seul établissement croate d'enseignement supérieur à consacrer des activités scientifiques, éducatives et professionnelles aux personnes ayant des besoins particuliers. La faculté est divisée en sept départements : déficiences visuelles, déficiences auditives, handicaps moteurs, maladies chroniques et thérapie par l'art, retard mental, logopédie, troubles du comportement, et département général d'éducation et de réadaptation. Les formations, qui durent quatre ans (soit huit semestres), s'achèvent avec la soutenance d'un mémoire. Les matières enseignées sont les sciences de la réadaptation, l'éducation, la thérapie par l'art et les autres types de thérapies de soutien. D'un point de vue théorique et scientifique, le volet « enseignement » des études suivies dans ce domaine de l'éducation et de la réadaptation est semblable à ce qui existe dans les autres pays dans les domaines des sciences de la réadaptation, de l'éducation spéciale, etc. Grâce à ses différents programmes, cette faculté forme des spécialistes de la prévention et de la réadaptation, capables d'exercer en milieu scolaire ou dans des structures médicales. Les diplômés de cette faculté deviennent des experts en éducation spéciale et en réadaptation avec une spécialisation dans un domaine particulier.

Les domaines de spécialisation sont les suivants : *Pathologie de la parole (logopédie)* : le spécialiste travaille dans le domaine de la prévention, de l'identification, du diagnostic et du traitement des troubles de la communication humaine ayant diverses causes (étiologies) et impliquant tous les processus et les fonctions liés à la perception et à la production du langage oral et écrit, ainsi qu'aux différentes formes de communication non-verbale. *Les troubles du comportement* : le spécialiste travaille dans le domaine de la prévention, du dépistage, du diagnostic, du traitement des troubles du comportement puis de la prise en charge des personnes dans une optique d'intégration, de compensation, d'éducation et/ou d'éducation surveillée ou de réadaptation. La *réadaptation* entendue au sens de réadaptation biopsychosociale intéressent, entre autres, les handicaps mentaux, l'autisme, les déficiences visuelles, les handicaps moteurs et les

maladies chroniques. Le spécialiste travaille dans les domaines de la réadaptation et des thérapies de soutien, en milieu scolaire ou en en ville.

Conclusion

En Croatie, la législation et la politique gouvernementale font une large place à l'intégration scolaire et, de ce point de vue, n'auraient besoin que de légères modifications. La mise en œuvre concrète des diverses dispositions prévues pose toutefois un certain nombre de problèmes qui, il faut l'espérer, seront très prochainement résolus. Les difficultés exposées dans la présente étude sont surtout imputables au manque de suivi statistique ainsi qu'à l'insuffisance des ressources financières, matérielles et humaines qui empêche de réduire les effectifs par classe, de recruter des spécialistes supplémentaires (en particuliers de l'éducation spéciale, de la réadaptation et de la psychologie) et d'accroître la rémunération des spécialistes qui travaillent avec des enfants atteints de troubles du développement. Faute de disposer des ressources nécessaires, il est impossible d'acquérir et d'utiliser des outils et des équipements modernes, et de procéder à la sensibilisation systématique et structurée des enseignants, des parents et des camarades des enfants atteints de troubles du développement.

La conclusion à laquelle mène cette étude est que la Croatie dispose d'ores et déjà de solutions susceptibles de lui permettre de mener à bien le processus d'intégration scolaire, mais toutes les ressources dont elle dispose pour rassembler ces éléments épars en un système performant n'ont pour l'instant été ni recensées ni mobilisées ; c'est pourquoi il convient de s'interroger sur les actions à mener dans cette direction dans un futur proche.

Chapitre 4 - Kosovo

Le rapport national du Kosovo sur les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap décrit le statut actuel des besoins particuliers et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réforme en cours. Une aide appréciable a été apportée par le FSDEK -- programme d'aide de la Finlande au développement du secteur de l'éducation – et un certain nombre de mesures pour mettre en place l'éducation inclusive ont été entreprises depuis 2002..Cependant, des politiques d'éducation et un cadre juridique ainsi qu'un environnement institutionnel et administratif doivent être mis en place. Comme les autres rapports réunis dans ce volume, ce rapport comprend les sections suivantes : un rapide aperçu du système éducatif, suivi de chapitres consacrés au cadre légal des politiques dirigées vers les groupes spéciaux, aux statistiques et indicateurs, et à l'état actuel de la situation en matière de formation des enseignants, de pédagogie, de programmes scolaires et d'organisation des établissements. Le rapport se réfère également aux stratégies mises en œuvre pour l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers au Kosovo. Ces données figurent dans un document préparé par le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie en 2003 et comprend les nouvelles stratégies et les politiques de développement.

Introduction

Après la Seconde Guerre mondiale, le Kosovo est resté dans le giron de l'administration de l'ex-Yougoslavie bien que la population dans son ensemble eut préféré la séparation ou l'indépendance. Au Kosovo, pendant les années de l'après-guerre, la politique de l'éducation menée par Belgrade a laissé une très grande majorité de la population analphabète¹⁴. Il n'y avait que 57.120 étudiants et sur les 777 enseignants, très peu étaient des Kosovars. Des droits à la formation permanente ont été accordés au cours des décennies suivantes et en 1970 la première université du Kosovo a été créée. En 1980, le système éducatif kosovar comprenait 358.521 étudiants et 17.751 enseignants et autres professionnels de l'éducation. Cependant, en 1989, le gouvernement serbe a mis en place un régime militaire au Kosovo et le système éducatif a été supprimé. La population du Kosovo a créé une opposition politique qui a établi une structure parallèle pour l'éducation, sous l'égide du ministère de l'Éducation et de la Culture dans l'Immigration (actuellement le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie) et la Ligue des Enseignants albanais du Kosovo. Cette difficile histoire du système éducatif a été touchée aussi par le conflit de ces dernières années au Kosovo au cours duquel la majorité de la population a été déplacée à l'intérieur du pays ce qui a rendu encore plus difficile la concrétisation des possibilités en matière d'éducation.

Actuellement, le système éducatif comprend plus de 424.000 étudiants et 26.000 enseignants et des tentatives de réforme ont été amorcées. Cependant, le système éducatif parallèle qui a séparé de 1990 à 1998, les Kosovars albanais des Kosovars serbes exige de déployer des efforts importants pour produire un changement. De plus, en l'absence de contact, pendant plus de dix ans, avec les nouvelles tendances de la théorie et de la pratique de l'enseignement en Occident, la qualité de l'enseignement a stagné. Dans le cadre du processus de réforme, il ne sera pas facile de

¹⁴ Plan stratégique pour le Développement de l'Éducation au Kosovo, 2002-2007, ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, en janvier 2003.

surmonter l'incertitude du statut politique du Kosovo ainsi que les facteurs historiques, économiques et autres.

Système éducatif spécialisé

Au Kosovo, la population des personnes handicapées, qui est estimée à environ 150.000 personnes, vit souvent dans des conditions difficiles, dans la pauvreté et l'isolement auxquels s'ajoute le mépris de la société pour leur situation. Juste après la Seconde Guerre mondiale, le système d'enseignement spécial possédait quatre écoles d'enseignement spécial pour les enfants du primaire et du secondaire mais les enfants atteints de déficiences n'avaient pas accès à un enseignement de qualité comme nous le concevons aujourd'hui. Dans les écoles d'enseignement spécial, les possibilités d'inscription étaient limitées ce qui excluait la majorité des enfants handicapés. Pour les enfants qui étaient scolarisés dans ces écoles, les parents n'étaient pas en mesure de participer à la vie de leurs enfants car les écoles étaient souvent isolées. Le système d'enseignement spécial s'est donc développé selon un modèle fondé sur la ségrégation et les enseignants ou autres spécialistes classaient les écoliers en fonction de leurs handicaps. Mais parfois même les enfants souffrant d'un handicap léger étaient laissés complètement à l'écart du système éducatif, considérés encore trop « handicapés » pour être intégrés au système scolaire. De ce fait, les enfants ayant le moindre handicap étaient très peu nombreux dans le système éducatif. Aujourd'hui la grande majorité des enfants handicapés (plus de 80%) n'ont toujours pas accès à une instruction convenable dans les programmes d'enseignement; les enfants qui sont en retard ou habitent dans des régions rurales sont aussi tenus à l'écart des établissements scolaires.

La gouvernance du système d'enseignement spécial au Kosovo est actuellement répartie sur quatre niveaux : central, régional, municipal et scolaire. Le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST), au niveau central, est responsable d'élaborer la législation, de déterminer quelles sont les écoles qui devraient servir de centres de documentation et d'information et de décider de la mission de ces centres de documentation et d'information. Le MEST a comme politique de faire progresser l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers par l'intermédiaire notamment de l'intégration scolaire au moyen de l'Unité d'enseignement spécial. Le MEST devrait également adapter les descriptions de poste des enseignants, en particulier ceux qui travaillent avec le programme mobile d'enseignement spécial; décider des besoins en personnel d'autres catégories ; veiller au perfectionnement des compétences du personnel et à la définition convenable des territoires couverts par les centres de documentation et d'information et visiter toutes les régions du

Kosovo afin de contrôler la qualité des efforts déployés en matière d'enseignement spécial. Le MEST a désigné certains donateurs internationaux chefs de file des projets concernant différentes facettes du système éducatif. Pour l'enseignement spécial, l'organisation chef de file est le programme du gouvernement finlandais « Finnish Support for Development of Education in Kosovo (FSDEK) » (Soutien de la Finlande au développement de l'éducation au Kosovo), qui a pour tâche de développer les capacités locales d'enseignement spécial en assurant la pérennité du projet et de ses résultats. Le Kosovo aspire pleinement à améliorer l'enseignement pour tous, en partenariat avec des donateurs internationaux, afin de satisfaire les critères européens et mondiaux.

Cadre juridique

Le cadre constitutionnel du gouvernement provisoire, établi par le Représentant spécial du Secrétaire général des Nations Unies le 15 mai 2001, prévoyait un système de gouvernance au Kosovo comportant le respect des droits fondamentaux de l'homme et l'opposition à toutes formes de discrimination. Bien que le handicap ne soit pas mentionné précisément, le cadre constitutionnel du Kosovo applique officiellement les clauses de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'homme et d'autres documents ; le gouvernement du Kosovo a signé également la Convention internationale sur les Droits de l'enfant. En dépit de l'indisponibilité des fonds qui permettraient d'accorder des prestations financières et autres aux enfants ayant des besoins particuliers, les bonnes intentions ne manquent pas. Le gouvernement et l'assemblée peuvent approuver des lois concernant les droits des personnes ayant des besoins particuliers ainsi que des plans d'action afin d'améliorer progressivement la situation. Ces lois devraient inclure les droits à la santé, à la réinsertion et aux autres aides qui permettent aux enfants ayant des besoins particuliers de participer pleinement à la vie de la communauté.

Dans le cadre de sa mise au point d'un cadre juridique pour la réforme de l'éducation, le MEST a annoncé une nouvelle loi sur l'Enseignement primaire et secondaire (2002), publié des instructions administratives pour réglementer les fonctions des établissements d'enseignement et entrepris notamment des actions visant à donner à tous une meilleure éducation.

Grâce ces efforts, le MEST pourra passer de l'étape préliminaire de réforme à l'étape suivante d'élaboration pratique et de mise en œuvre d'un nouveau système éducatif au Kosovo. L'année universitaire 2000/20001 a donné lieu à la préparation d'une infrastructure professionnelle pour mettre en œuvre de nouveaux systèmes d'enseignement général, professionnel et supérieur. Une nouvelle structure éducative (5+4+3) a été mise en place et des Décisions ont été prises, en particulier à propos des normes éducatives et de l'élaboration d'un programme général d'enseignement.

La loi sur l'Enseignement primaire et secondaire recommande au MEST d'élaborer une politique de l'éducation pour les enfants ayant des besoins particuliers, applicable jusqu'à la fin de 2007. Cette politique devrait définir le droit à un enseignement spécial ; les procédures administratives pour les décisions concernant l'enseignement spécial ; une procédure pour les expertises ; les programmes d'enseignement et les pédagogies ; des services de conseil et de santé pour les enfants ayant des besoins particuliers ; l'enseignement de la langue des signes et du Braille ; la classification des professionnels (enseignants, gardes d'enfants) ; une formation subventionnée par le ministère, un budget municipal et des salaires communs et des procédures de collecte des fonds afin de rénover l'infrastructure scolaire. En outre, un plan stratégique, présenté ci-après, a été mis au point.

Examen des mesures relatives aux groupes ayant des besoins particuliers

Aux termes de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire, « le droit à l'éducation est accordé à *tous* les enfants » ; de ce fait, tous les enfants, y compris ceux qui souffrent de déficiences et ont des difficultés d'apprentissage, ont le droit d'être scolarisés. Les enfants ayant des déficiences auditives et visuelles, des troubles émotionnels et du comportement, les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, de communication et de langage, doivent aussi être acceptés dans les écoles bien qu'ils ne puissent pas toujours atteindre les mêmes objectifs que les autres élèves.

En 1999, les nombreux problèmes importants qui ont été recensés soulignaient la nécessité de changements dans le système d'enseignement spécial. Il était nécessaire en particulier d'intégrer les structures scolaires parallèles des enclaves serbes. Parmi les autres difficultés concernant le fonctionnement des écoles nous pouvons citer : un manque de disciplines suffisantes ; un niveau de résultats insuffisant (en particulier dans l'enseignement préscolaire et l'enseignement supérieur) ; et un programme de formation des enseignants dépassé qui n'encourage pas la qualité dans le processus pédagogique. Les enseignants des écoles d'enseignement spécial ne sont pas formés à enseigner selon des méthodes plus actuelles et spécifiques aux handicapés (notamment pour l'enseignement des élèves aveugles ou atteints de déficiences auditives). Les infrastructures scolaires et le matériel éducatif sont médiocres tant du point de vue de la quantité que de la qualité (c'est-à-dire les bâtiments scolaires et les classes, les bureaux et les chaises ainsi que l'équipement audiovisuel, les manuels scolaires, le matériel pédagogique et les audiophones). Le Kosovo ne possède pas un grand nombre d'interprètes dans la langue des signes qui a été mise au point récemment. Le diagnostic et la classification des enfants sont insuffisants, en partie à cause du manque de spécialistes. Souvent, le transport n'est pas disponible même pour les enfants gravement handicapés. Les élèves ayant des besoins particuliers sont rarement pris en compte dans le processus éducatif et des budgets limités ne permettent pas de mener à bonne fin la mise en œuvre des réformes de l'enseignement spécial. De plus, il n'existe pas de politique des pouvoirs publics en matière d'enseignement spécial et il n'y a pas non plus d'établissements de recherche pour les problèmes liés à l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Enfin, la communauté n'est pas suffisamment sensibilisée aux problèmes de l'enseignement spécial et le faible niveau de développement économique entraîne de nombreuses autres difficultés.

Tous ces problèmes et ces difficultés se traduisent en objectifs du MEST dans le plan quinquennal de développement (décrits en partie dans la quatrième partie du plan stratégique ci-après) ; les résultats de la réforme dépendront aussi des efforts déployés par les autres organismes du gouvernement kosovar. Pour se placer dans une optique axée sur l'enfant en ce qui concerne les enfants ayant des besoins particuliers, il faudra s'adjoindre la participation du ministère des Services de santé, du ministère du travail social, des organisations locales et internationales de personnes handicapées, des parents, des établissements d'enseignement supérieur, des médias et des autres. Alors que certains enfants resteront probablement toujours en dehors du système scolaire en raison des difficultés à surmonter différents handicaps et difficultés d'apprentissage, la mise en place du gouvernement du Kosovo et du MEST a contribué à améliorer la situation de l'enseignement spécial. L'unité d'enseignement spécial du MEST a aussi

terminé un programme de création de classes annexées, dans toutes les régions du Kosovo, qui fonctionneront dans les écoles ordinaires.

Définitions et classification des personnes ayant des besoins particuliers

Le MEST, en collaboration avec le Finnish Support for Development of Education in Kosovo (FSDEK) et des participants d'organisations de personnes handicapées, a préparé un dictionnaire terminologique concernant la définition des « personnes handicapées ». Les enfants souffrant de retards de développement ou de déficiences auditives, de troubles de la parole, de déficiences visuelles ou physiques ou de troubles émotionnels ou du comportement sont tous considérés comme des personnes ayant des besoins particuliers. Cette définition des enfants ayant des besoins particuliers prend en compte de nouveaux points de vues sur les capacités de tous les enfants à accomplir de nombreuses activités que l'on estimait autrefois impossibles suivant leur niveau de capacité d'apprentissage. Le terme de « besoins particuliers » est utilisé pour souligner les besoins de soutien indispensables inhérents à leurs droits aux soins et à la protection nécessaires pour assurer leur développement optimal, de la naissance à l'âge adulte. Dans la langue albanaise, le terme le plus souvent utilisé pour les personnes handicapées est celui de *syntagm*, ce qui signifie « personne déficiente » ou « personne handicapée », termes qui sont encore employés en Albanie. Au Kosovo, on parle aussi « d'enfants ayant des besoins particuliers ». Un autre terme qui se place dans une perspective différente est celui de « personnes ayant des difficultés de développement ».

La classification des enfants ayant des besoins particuliers se fera à l'avenir par l'intermédiaire d'un centre de diagnostic ou d'une équipe de spécialistes (comprenant des médecins, des neuro-psychiatres, des psychologues, des assistants sociaux et autres spécialistes dans différents domaines). Ce centre remettra à l'école le profil fonctionnel de l'enfant qui devra être réexaminé à intervalles réguliers et comprendra sa situation et ses capacités actuelles, le niveau et le type de handicap, les possibilités d'adaptation, les limites, les forces et les faiblesses et des indications de traitement. D'après ces informations, l'école préparera un Programme d'enseignement personnalisé (PEP) contenant les renseignements adéquats pour l'enseignant.

Intégration scolaire et enseignement spécial au Kosovo

Au Kosovo, l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers se déroule dans le cadre d'un système d'intégration scolaire. L'intégration est une philosophie de l'éducation selon laquelle *tous* les enfants souffrant de handicaps ont le droit de participer avec leurs pairs, aux activités éducatives, sociales, récréatives et professionnelles de leur communauté. Au Kosovo c'est une nouvelle philosophie qui exige des efforts considérables pour soutenir la pleine participation des personnes et qui se distingue de l'offre de services séparés pour des personnes handicapées. Nous donnons ci-après un bref aperçu de la manière dont sont perçus ces concepts au Kosovo ainsi que des commentaires sur des initiatives récentes.

L'Intégration scolaire consiste à donner une éducation à des enfants ayant des besoins particuliers, dans les classes du système éducatif ordinaire, avec d'autres enfants. Ce modèle reconnaît que tous les enfants ont le même droit à recevoir de l'aide et que le système éducatif peut mettre en œuvre des méthodes pédagogiques répondant aux besoins de *tous* les élèves en respectant les distinctions entre les besoins qui sont liés à l'âge, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue, au milieu socio-économique, aux déficiences et autres caractéristiques. Dans la lutte contre la discrimination, il appartient à l'école ordinaire de donner une éducation à tous en créant une communauté au sein de laquelle les enfants ayant des besoins particuliers peuvent se sentir à l'aise. Les écoles d'intégration scolaire peuvent offrir une éducation efficace à un nombre considérable d'élèves, réduisant ainsi l'essor du système éducatif fondé sur la séparation.

Les classes annexées des écoles ordinaires comportent des projets pilotes concernant la mise en œuvre des nouveaux programmes d'intégration scolaire. Les classes annexées (au moins une dans chaque région) vont élaborer des modèles et des procédures appropriés dans un but d'intégration future et seront encouragées à se transformer progressivement en centres de documentation et d'information apportant leur soutien à l'intégration scolaire. Elles ont pour objectif de faire progresser l'idée d'une approche ouverte à la diversité favorisant et aidant le développement de l'intégration scolaire dans les activités quotidiennes de la classe. (Les écoles ordinaires ayant des classes annexées sont les principales bénéficiaires du développement et de la mise en œuvre de la politique d'intégration scolaire au Kosovo.)

Les écoles d'enseignement spécial continuent de participer au processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique en matière d'intégration scolaire et elles sont actuellement les seules écoles où l'on témoigne d'un intérêt marqué pour l'intégration scolaire. Parmi les faits nouveaux, il est question de la conversion de ces écoles éventuellement en centres de

documentation et d'information afin de développer encore davantage l'intégration scolaire (ce modèle, utilisé dans de nombreux pays développés et notamment en Finlande, est présenté plus loin). Ces écoles peuvent également apporter leur soutien au perfectionnement des ressources humaines pour les écoles pratiquant l'intégration scolaire.

Rôles du centre de documentation et d'information dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire

Les écoles d'enseignement spécial seront progressivement transformées en centres de documentation et d'information, en deux étapes, tout d'abord lors d'une phase de transition au cours de laquelle les enseignants des écoles d'enseignement spécial seront responsables de l'intégration, dans les écoles ordinaires, des élèves atteints d'incapacités. Les tâches incombant aux enseignants spécialisés seront redéfinies et comprendront notamment : l'enseignement en classe ou dans l'école d'enseignement spécial, l'enseignement itinérant pour les enfants ayant des besoins particuliers dans la région, auxquelles s'ajouteront des tâches de développement et de recherche. De ce fait, les enseignants interviennent encore dans leurs classes, au contact du processus quotidien d'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. Les enseignants peuvent enseigner en équipe ce qui permet à un enseignant de se libérer une journée pour effectuer des travaux de recherche tandis que l'autre enseignant peut enseigner. Ce modèle prend en considération les compétences actuelles existant au sein de l'école d'enseignement spécial et évoluera, moyennant des innovations au niveau professionnel et du système, vers un modèle plus permanent de centre de documentation et d'information.

Dans le second modèle, l'école est divisée en départements et certains enseignants enseignent dans le centre de documentation et d'information alors que d'autres sont des enseignants itinérants ou qui interviennent dans le processus d'éducation ordinaire. D'autres spécialistes participent aussi au processus pédagogique. Un groupe de réadaptation et de réinsertion composé de personnel de santé et de thérapeutes, est chargé des soins de santé et de la réinsertion des élèves. Il y a également une unité des publications qui fournit le matériel pédagogique. Là où s'effectue l'intégration des étudiants atteints de déficiences visuelles, d'autres élèves atteints d'incapacités, qui sont scolarisés dans des écoles d'enseignement spécial, suivent également un enseignement dans les écoles locales.

Le concept de *centre de documentation et d'information* est essentiel à la mise en œuvre de l'intégration scolaire et de la politique de l'éducation dans tout l'Occident et au Kosovo. Dans le but de mettre au point une

méthode efficace d'intégration, le centre de documentation et d'information devra veiller à ce que ses fonctions professionnelles répondent aux besoins particuliers des élèves. Les centres de documentation et d'information devront aider les écoles à s'organiser pour satisfaire les besoins en matière d'éducation des élèves atteints d'incapacités, en réalisant pour ce faire des évaluations ainsi que des programmes de formation de soutien et en veillant aux besoins médicaux, thérapeutiques et de santé des élèves. Il est très important de préparer un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour les enfants du système éducatif ordinaire ayant des besoins particuliers, comportant notamment la formation continue pour tous les enseignants des élèves ayant des besoins particuliers.

Avec l'aide des parents et des autres spécialistes des programmes, les centres de documentation et d'information devront préparer, contrôler et apporter leur soutien à la mise en œuvre du Projet éducatif personnalisé (PEP). Il y aura lieu également d'organiser les cursus professionnels pour les élèves, les enseignants, les parents, le personnel et les autres personnes qui en auront besoin. Il faudra mettre au point et produire les matériels pédagogiques ainsi que les matériels d'apprentissage qui sont extrêmement utiles pour les élèves individuels. Les écoles et les centres devront s'assurer qu'ils sont bien prêts à former le personnel du centre de documentation et d'information au moyen de la formation permanente et du partage d'information. A l'aide de conférences, de séminaires, de publications et de l'Internet et par le biais d'une coopération avec le corps enseignant de l'université et le MEST, les centres de documentation et d'information peuvent aussi soutenir la recherche et améliorer la qualité des activités tant à l'intérieur du centre qu'à l'extérieur. Les écoles devront aussi tisser un réseau d'enseignants et de professionnels comprenant notamment des groupes d'enseignants, des écoles et des collègues. Un réseau spécial (le « Net ») devra déterminer quel est le niveau d'expertise en matière d'incapacités existant en dehors de l'école et notamment les groupes d'experts pour l'évaluation. Le « Net » devra assurer la coordination de la formation en cours d'emploi ; coordonner activement et contrôler le PEP, produire les matériels, élaborer des méthodes pédagogiques et réaliser des séminaires et des cours de formation. Il devra aussi entreprendre des campagnes de sensibilisation, des travaux de recherche, un contrôle de qualité, développer le réseau et encourager les activités périscolaires tout en stimulant le groupe. Le « Net » devra fournir des informations et aider, dans l'ensemble, à améliorer le niveau de l'enseignement spécial au Kosovo. Enfin, grâce à la coopération internationale, les écoles et les centres devront se tenir au courant des idées aux niveaux local, national et international afin de se développer parallèlement aux pays voisins.

Les modèles de centre de documentation et d'information présentés ici montrent quels sont les outils qui peuvent servir à la construction et au fonctionnement du système d'intégration scolaire au Kosovo. Faire de l'intégration scolaire sans avoir recours aux centres de documentation et d'information créé des problèmes pour les municipalités qui peuvent déjà être surchargées. Dans de nombreux pays (comme au Danemark et en Norvège), l'équipe du centre de documentation et d'information utilise de différentes manières les compétences du centre qui se consacrent à l'accroissement des capacités des enseignants et du personnel. Grâce à l'Internet et à différents départements (médical, psychologique, thérapeutique, etc.) les centres de documentation et d'information ont développé leurs capacités afin de prendre en compte tous les besoins des élèves. D'après la loi sur l'éducation, le MEST devrait élaborer des programmes et concevoir des installations pour l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. Le MEST peut contribuer à l'établissement de centres de documentation et d'information au Kosovo par la publication de mesures gouvernementales relatives au mode d'organisation de ces centres.

Rôles d'un centre de documentation et d'information : un modèle finlandais d'une école de Juvaskala pour des enfants atteints de déficiences visuelles

Enseignement et recherche : les enseignants doivent organiser des cours pour les élèves du Centre de documentation et d'information, par la compilation des matériels pédagogiques et la préparation du PEP pour tous les participants. Les enseignants doivent collaborer avec les autres éducateurs et spécialistes à la mise en œuvre du cours, participer à la planification des différents passages des élèves et à leur orientation professionnelle et préparer une évaluation et d'autres rapports dans les écoles ordinaires ainsi que pour les parents. Les enseignants doivent évaluer les besoins, participer à la planification et la préparation des matériels et, si nécessaire, apporter une aide spéciale pendant les examens. Les enseignants doivent aussi mettre au point des sources d'information pour les enseignants des écoles d'intégration scolaire grâce à l'élaboration et la production de matériels pédagogiques pour l'enseignement à distance, organiser des visites aux centres de documentation et d'information pour les enseignants des écoles d'intégration scolaire et planifier et utiliser des cours tels que ceux qui sont destinés à la formation continue des adultes.

Coopération, orientations et partage d'information : la coopération avec d'autres spécialistes de l'éducation devrait intervenir tant dans le centre de documentation et d'information que dans toutes les écoles et les municipalités. Il y a lieu également de donner des orientations en faisant

participer les autorités scolaires, les autorités des services sociaux et les hôpitaux. Il faut y ajouter aussi l'établissement de contacts et la coopération avec d'autres établissements d'enseignement spécial, des centres de documentation et d'information et des ONG, des administrateurs d'écoles, des fournisseurs d'outils de soutien, des hôpitaux et autres services. La participation à l'éducation locale, aux efforts nationaux et internationaux de partage d'information dans le domaine de l'enseignement spécial est fondamentale. On peut citer d'autres activités comme la participation aux cours et aux conférences en tant que spécialiste et la participation à d'autres activités dans le domaine de l'enseignement spécial est encouragée.

Rôles de soutien : information sur les options d'assistance et le soutien au moyen de dispositifs d'assistance ; évaluation des besoins et adaptation à l'environnement éducatif. Il peut être nécessaire d'organiser le transport jusqu'au centre de documentation et d'information. Les enseignants sont également chargés d'enregistrer les renseignements concernant les élèves, d'établir des comptes rendus de voyages, de rendre compte des « statements » et d'écrire des articles sur l'enseignement spécial.

Sensibilisation du public : des efforts de sensibilisation doivent être déployés en direction des élèves et de leurs foyers, des amis et de la communauté entière. Les efforts de sensibilisation de la communauté se déclinent sous forme de visites d'écoles, de visites à domicile, d'appels téléphoniques et de lettres et aussi de périodes spéciales d'assistance au centre de documentation et d'information. Des conférences sur les problèmes de pédagogie, les conditions sociales, les possibilités éducatives, les questions concernant les services et notamment les questions médicales, se tiennent aussi au centre de documentation et d'information de la municipalité.

Organisation scolaire

Éducation préscolaire

Au Kosovo, l'éducation préscolaire peut avoir lieu dans les écoles maternelles pour les enfants de 9 mois à 6 ans ; il y a une année de

préparation à l'entrée à l'école primaire pour les enfants âgés de 5 à 6 ans. Au Kosovo, le système préscolaire actuel n'est pas très développé, il n'est pas doté d'un programme officiel, il y a un grand nombre de programmes différents dont certains seulement sont gérés par l'État. Certains établissements d'éducation préscolaire ont commencé à accepter des enfants ayant des besoins particuliers. Dans la municipalité de Gjilan par exemple, un éducateur a récemment été employé essentiellement pour l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. Dans un groupe d'enfants, on peut inclure deux enfants ayant des besoins particuliers bien qu'il ne s'agisse que d'un exemple d'intégration car il n'existe pas de stratégie systématique d'intégration pour les enfants dans ces écoles. Pour commencer à réussir l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les établissements préscolaires du Kosovo, il faudrait identifier ces enfants dès leur plus jeune âge afin de permettre l'éducation et la réadaptation. La réadaptation des enfants se fait aussi en collaboration avec des ONG comme Handikos et différentes associations qui représentent les personnes ayant des besoins particuliers.

Enseignement primaire

Les possibilités de scolarisation des enfants handicapés ont augmenté ; ils peuvent maintenant suivre des cours dans des écoles d'enseignement spécial, des classes annexées ou des classes ordinaires. Le nombre de classes annexées augmente rapidement ; cependant, il reste un grand nombre d'enfants atteints de différents troubles qui ne sont pas scolarisés. Au Kosovo, il y a sept écoles d'enseignement spécial : cinq pour les enfants souffrant de déficiences intellectuelles, une école pour les enfants atteints de déficience auditive et une pour les enfants malvoyants. Il n'y a pas d'école pour les enfants atteints d'un handicap physique ou d'autres incapacités ; toutefois, l'ONG Handikos dispose d'un programme pour les enfants handicapés physiques et leurs familles. Deux écoles pour enfants atteints de déficiences sensorielles (visuelles et auditives), sont actuellement équipées pour répondre aux normes européennes. Cependant, il manque encore des appareils auditifs et autres appareils de correction auditive dans l'école pour les enfants atteints de problèmes auditifs. Malheureusement, les écoles pour les enfants déficients intellectuels n'ont pas reçu de soutien financier important pour les équipements ou autres matériels.

Toutes les écoles d'enseignement spécial disposent d'enseignants qui ont suivi une formation pour leur perfectionnement professionnel dans le cadre du TESFA (Towards an Effective School for All – Pour une école efficace pour tous) organisée par le FSDEK et des défectologues qui enseignent les techniques nécessaires pour travailler avec des élèves atteints

de différentes incapacités. Certains spécialistes reçoivent une formation de formateurs ou enseignants itinérants. Alors que le nombre de classes annexées est en expansion, les ressources existantes sont mises à rude épreuve. De nouveaux stagiaires suivent un programme de perfectionnement professionnel ; 70 enseignants spécialisés seront formés jusqu'en 2007 dans le cadre du programme TESFA et certains étudiants reçoivent une bourse du FSDEK, en coopération avec l'université de Juvaskula en Finlande, pour préparer une maîtrise et un doctorat d'enseignement spécial. Il est indispensable d'utiliser les ressources humaines de manière efficiente pour mener le projet à bonne fin.

Comme nous l'avons signalé, le nombre de classes annexées augmente très rapidement et actuellement (15 mars 2004) il y a 36 classes en activité au niveau primaire et 11 nouvelles classes en cours de développement tandis que huit classes supplémentaires sont déjà prévues, soit un total de 55 classes, toutes au niveau primaire. Deux de ces classes sont pour des enfants malentendants, deux autres classes sont pour des enfants à déficiences multiples et d'autres sont pour des enfants déficients intellectuels. La création de classes annexées est un pas vers l'intégration. L'objectif principal est de donner à ces enfants les compétences nécessaires pour les scolariser dans des classes normales avec leurs pairs. Au cours de la période de transition, il est prévu que les enseignants des classes annexées recevront un soutien immédiat des enseignants des écoles d'enseignement spécial.

Enseignement professionnel secondaire

Le chômage et l'absence d'activités lucratives sont des problèmes essentiels pour la majorité des personnes atteintes d'incapacités et pour leurs familles. Parallèlement, dans la société kosovar, pendant la période de transition et de reconstruction, la population en général a connu un taux de chômage très élevé (jusqu'à 70%). On peut supposer que le taux de chômage le plus élevé affecte les personnes atteintes d'incapacités. L'enseignement professionnel est donc primordial pour intégrer dans la société les personnes atteintes d'incapacités car en l'absence de celui-ci, ces personnes n'auront aucun débouché sur le marché du travail. Dans l'ex-Yougoslavie, certains métiers étaient réservés aux personnes handicapées ; par exemple, les personnes atteintes de déficience visuelle étaient formées comme opérateurs de standards téléphoniques mais avec l'arrivée des nouvelles technologies, ces personnes sont maintenant sans emploi. Aujourd'hui, il est indispensable de trouver un emploi convenable à ces personnes. Dans certains pays, les efforts en faveur de l'emploi ont porté leurs fruits, par exemple des personnes atteintes de déficiences intellectuelles sont formées pour travailler dans la restauration, celles qui

sont atteintes de handicaps physiques ou de déficiences auditives travaillent dans l'informatique.

Actuellement, au Kosovo, il existe trois possibilités pour l'enseignement professionnel des personnes ayant des besoins particuliers : *Lef Nosi*, une école pour personnes atteintes de déficiences intellectuelles, a 22 élèves. Elle est essentiellement tournée vers l'industrie textile mais envisage d'ouvrir une autre nouvelle section pour le lavage de voitures. *Xheladin Deda* à Peja est une école pour personnes atteintes de déficiences auditives ; 15 élèves sont formées en vue de devenir des physiothérapeutes. *Nënë Tereza* à Prizren est une école pour personnes atteintes de déficiences auditives ; 28 élèves y apprennent la mécanique automobile ou la conception graphique ainsi que l'informatique et les métiers du textile.

Il sera important de choisir d'autres domaines d'étude pour l'enseignement professionnel qui soient adaptés au Kosovo. Le Kosovo a une tradition de formation professionnelle dispensée à l'école mais d'autres modèles pourraient aussi convenir. La formation professionnelle scolaire apporte une aide efficace aux personnes ayant des besoins particuliers mais dans le cas de ce modèle, les coûts de l'enseignement posent un problème. Une autre possibilité est celle des ateliers protégés qui offrent également un soutien aux personnes ayant des besoins particuliers et peuvent être parfois la seule possibilité de trouver un travail pour des personnes atteintes d'incapacités légères et graves. Les élèves peuvent aussi suivre un programme combiné dénommé programme « en alternance » au cours duquel les étudiants font alterner l'enseignement professionnel dispensé à l'école et des stages en entreprise puis reviennent ensuite suivre une formation scolaire aux fins d'évaluation. Ce modèle permet à l'école de limiter les frais en proposant un enseignement théorique sans matériels ou machines et les étudiants ont, par ailleurs, la possibilité de mettre leurs compétences à l'essai. Enfin, les étudiants peuvent aussi apprendre grâce à l'expérience professionnelle ; comme cela se fait couramment en Allemagne, par exemple, où les étudiants acquièrent une expérience professionnelle tout en suivant une formation théorique dans d'autres établissements de formation professionnelle. Généralement les étudiants se sentent motivés par cette possibilité qui comporte davantage de pratique et moins de théorie. (Dr. Markku Aunola, Finlande, Students Group for Vocational Development, Matériel pédagogique 2003).

En avril 2003, plusieurs spécialistes de l'enseignement professionnel du Kosovo ont participé à un séminaire d'une semaine consacré à l'enseignement spécial, présidé par un spécialiste finlandais, au cours duquel ils ont défini cinq questions prioritaires qui devraient être approfondies au niveau national pour l'enseignement professionnel secondaire : achèvement et approbation de la législation et de la réglementation concernant

l'éducation des personnes handicapées ; terminologie, méthode et catégories d'emplois ; coopération interministérielle ; aide à l'emploi et formation professionnelle permanente. Ces mesures devraient être prises en considération tout en ayant à l'esprit les limites économiques du système éducatif au Kosovo, afin d'élaborer la stratégie et les politiques d'enseignement professionnel et spécial. Les politiques d'enseignement professionnel des personnes ayant des besoins particuliers devraient suivre le même cadre que le système d'enseignement professionnel général de même que la politique relative à l'enseignement spécial, l'objectif étant d'intégrer les personnes ayant des besoins particuliers dans le système général d'enseignement et dans la société.

Statistiques et indicateurs

Au Kosovo, on ne collecte pas régulièrement les données sur le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers surtout pour les enfants et les jeunes d'âge scolaire qui n'ont *pas* intégré le système éducatif même au niveau du primaire. Au Kosovo, la collecte d'informations concernant le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers est une condition préalable importante à l'élaboration d'un planning d'enseignement pour l'avenir. L'Unité d'enseignement spécial du MEST collecte les données relatives aux enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles d'enseignement spécial, dans les classes annexées des écoles ordinaires ainsi que pour les classes d'intégration scolaire. La collecte des données sera plus efficace grâce à la coopération multidisciplinaire et notamment aux apports des organismes de santé, à Welfare for Social Labour et aux agents des programmes de réinsertion installés dans la communauté, en plus des écoles.

D'après les statistiques de l'enseignement général au Kosovo, au cours de l'année scolaire 2003/2004, environ 424.000 élèves ont été scolarisés dont environ 14.000 dans l'enseignement préscolaire, 330.000 dans l'enseignement primaire et 80.000 dans l'enseignement secondaire. En s'appuyant sur la moyenne mondiale des personnes ayant des besoins particuliers, qui est de 2 à 3%, nous pourrions en conclure qu'il y a plus de 12.000 élèves atteints de handicaps allant du handicap léger au handicap sévère. Il y a cependant un nombre insuffisant d'écoles d'enseignement spécial et de classes annexées ; ce problème seul peut être considéré comme

un obstacle à la réalisation des conditions minimums pour l'éducation de ces élèves.

Les élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles d'enseignement spécial et les classes annexées

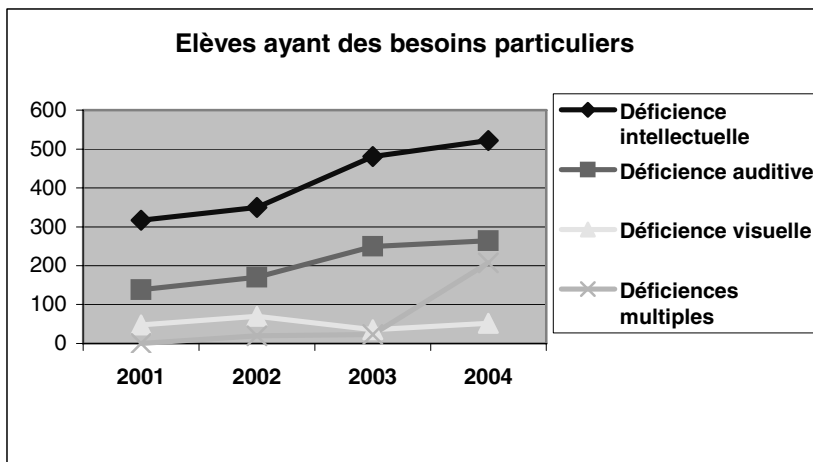
D'après le « Information System for Education Management » - Système d'information pour la gestion de l'enseignement – (ISEM), un projet entre le MEST et la Banque mondiale, au cours de l'année scolaire 2001/2002, (octobre 2001), le Kosovo disposait de sept écoles d'enseignement spécial et sept classes annexées dans les écoles ordinaires, soit un total de 14 unités et 503 élèves ; 343 (68%) étaient des garçons alors que 160 (32%) étaient des filles. (En 1999, il n'y avait que quatre écoles d'enseignement spécial et deux classes spéciales annexées dans des écoles ordinaires avec un total de 400 élèves atteints de différentes incapacités et 60 enseignants). En 2002, une nouvelle catégorie, les enfants atteints d'incapacités multiples, a été prise en compte également dans la collecte des données. Cette année là a été marquée aussi par la création du gouvernement du Kosovo et du ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. Pendant l'année scolaire 2002/2003, il s'est produit une augmentation du nombre de classes annexées puisque 30 classes annexées ont été créées dans 30 municipalités du Kosovo. Dans la région de Pristina, huit classes annexées supplémentaires ont été ouvertes. Il apparaît clairement d'après le tableau 4.1 que la participation des filles est passée de 32% en 2001 à 38% en 2002/2003. On constate d'après les statistiques de 2003/2004 que le nombre d'élèves a augmenté, passant de seulement 503 en octobre 2001 à 1046 en 2003/2004. La figure 4.1 illustre cette augmentation du nombre des élèves scolarisés ayant des besoins particuliers, par type de handicap, de 2001 à 2004.

Tableau 4.1 Nombre d'étudiants, par sexe et type de handicap (2001-2004)

Type de handicap	2001/2002 (Octobre 2001)			2001/2002 (Avril 2002)			2002/2003			2003/2004		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Déficience intellectuelle	221	96	317	215	92	307	320	161	481	330	192	522
Déficience auditive	89	49	138	87	46	133	137	113	250	152	113	265
Déficience visuelle	33	15	48	27	10	37	22	13	35	33	19	52
Déficiences multiples	n/d	n/d	n/d	17	24	41	12	11	33	124	83	207
Total	343	160	503	346	172	518	491	298	789	639	407	1046

Source : Système d'information pour la gestion de l'enseignement (SIGE), projet MEST-Banque mondiale.

Figure 4.1 Intégration des enfants ayant des besoins particuliers qualifiés, d'après les données collectées de 2001 à 2004



Le tableau 4.2 montre que l'enseignement spécial au Kosovo est réparti dans sept écoles d'enseignement spécial et dans 45 classes annexées, avec un total de 1 052 élèves en 2004. Les garçons représentent environ 61% du nombre total d'élèves. Approximativement, la moitié des élèves des classes annexées sont atteints de déficiences intellectuelles.

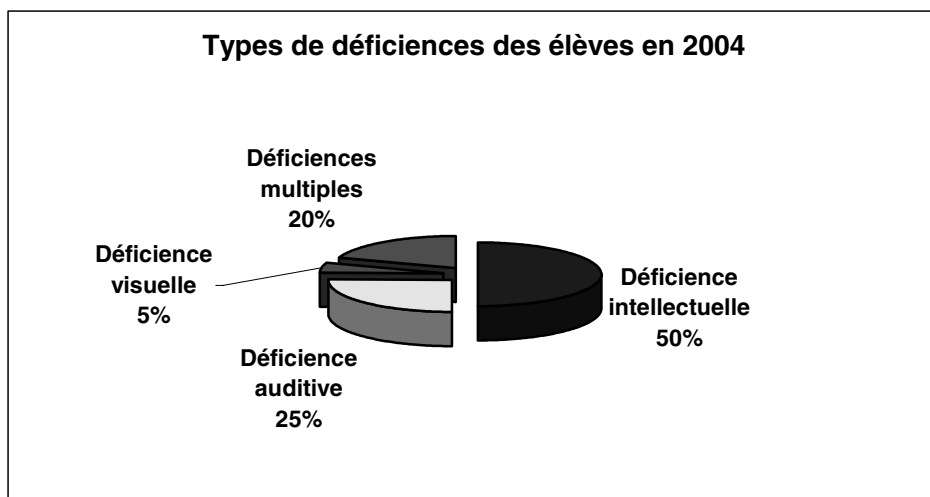
Tableau 4.2 Nombre d'écoles d'enseignement spécial, de classes annexées et d'élèves en fonction des handicaps (2004)

Type de handicap	Écoles d'enseignement spécial	Classes annexées	Élèves		
			Garçons	Filles	Total
Déficience intellectuelle	5	4	330	192	522
Déficience auditive	1	8	152	113	265
Déficience visuelle	1	2	33	19	52
Déficiences multiples	0	31	124	89	207
Total	7	45	639	407	1 052

Source : Système d'information pour la gestion de l'enseignement (SIGE), projet MEST-Banque mondiale.

La figure 4.2 présente le nombre d'élèves en fonction du type de handicap, exprimé en pourcentage. On constate que plus de 50% des enfants ont des déficiences intellectuelles, 25% sont atteints de déficience auditive, 20% sont atteints de déficiences multiples et 5% de déficience visuelle.

Figure 4.2 Répartition des élèves en fonction du type de handicap (en pourcentages)



Les enfants ayant des besoins particuliers, scolarisés dans les écoles ordinaires du Kosovo

Également d'après les statistiques du Système d'information pour la gestion de l'enseignement (SIGE), le projet MEST-Banque mondiale, les élèves ayant des besoins particuliers représentent plus de 2,5% de l'ensemble des effectifs scolaires du système éducatif ordinaire. (Il est important cependant de signaler que les handicaps de ces enfants ont été catégorisés et classifiés par les enseignants ou les parents et non pas par des spécialistes). D'après ces statistiques, il y a 11 818 élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires dont 1 605 dans les écoles secondaires. Le tableau 4.3 présente le nombre d'élèves de 7 à 14 ans (cycle primaire) ayant des besoins particuliers, qui sont scolarisés dans les écoles ordinaires au Kosovo.

Tableau 4.3 **Nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, scolarisés dans les écoles ordinaires**

Cycle scolaire	Garçons	Filles	Total
Pré-scolaire	227	190	417
Primaire	5 245	4 611	9 856
Secondaire	956	649	1 605
Total	6 428	5 450	11 878

Source : Système d'information pour la gestion de l'enseignement (SIGE), projet MEST-Banque mondiale.

Le tableau 4.3 nous donne un nombre élevé d'élèves atteints de handicaps différents qui sont scolarisés dans les écoles ordinaires. Il se peut que les enseignants n'aient pas catégoriser les enfants comme d'autres auraient pu le faire : des enfants atteints de déficiences visuelles très légères (c'est-à-dire portant des lunettes) ont pu être inclus dans la catégorie des enfants atteints de déficiences visuelles ; des enfants souffrant d'un très léger handicap physique ont pu être classés comme étant atteints de déficiences physiques ; et les élèves en difficulté sont assimilés à des élèves atteints de déficiences intellectuelles. Il peut être possible de ce fait de supposer que ces élèves sont atteints de déficiences légères et qu'il s'agit d'enfants qui peuvent fréquenter régulièrement l'école, sans grandes difficultés, aux côtés des autres élèves.

Les enfants ayant des besoins particuliers qui ne *sont pas* scolarisés dans la région de Pristina

Les données concernant les enfants atteints de déficiences sont également collectées dans certains cas par des ONG mais ces données ne sont pas toujours cohérentes entre les différentes organisations car elles utilisent différentes méthodologies, les catégories de besoins particuliers utilisées sont différentes et les ressources humaines nécessaires au recensement et à l'évaluation de ces enfants ne sont pas disponibles. Des travaux de recherche ont cependant été réalisés. D'après les résultats du CRIC (Centro Regionale d'Intervento per la Cooperazione) qui a suivi des familles ayant des enfants handicapés, dans la municipalité de Pristina, 8 juillet 2001 ; de l'organisation « Handikos » (le nombre d'enfants handicapés physiquement) ; d'OXFAM (le nombre d'enfants atteints de déficience auditive) et par l'intermédiaire d'autres organisations de personnes handicapées, des données ont été collectées sur les enfants de la région de Pristina. D'après le recensement de ces ONG, il y avait 371 enfants de 7 à 14 ans qui ne reçoivent aucun enseignement ou un enseignement insuffisant et ne sont pas dans le système éducatif. Toutefois ces données ne sont confirmées que pour la région de Pristina et il se peut qu'il y en ait davantage à Pristina et ailleurs.

Le tableau 4.4 présente la population des enfants de 7 à 14 ans, ayant des besoins particuliers et qui ne sont *pas* scolarisés. Étant donné qu'il n'existe pas d'information sur la population du Kosovo depuis 1990, nous ne disposons pas de données sur le nombre total d'enfants dans l'ensemble de la population. Par le biais de la collecte de données sur le nombre d'enfants dans la région de Pristina, on pourrait finalement en déduire les données générales sur le pourcentage d'enfants ayant des besoins particuliers, qui ne sont pas scolarisés sur l'ensemble du territoire du Kosovo. Le tableau suivant présente le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers, dans sept municipalités de la région de Pristina en les classant selon le type de handicap. Il ressort de ce tableau que le nombre d'enfants atteints de handicaps physiques et de déficiences multiples est évidemment plus élevé que le nombre d'enfants atteints de déficiences visuelles, auditives et intellectuelles.

Tableau 4.4 Nombre d'enfants ayant des besoins particuliers, dans la région de Pristina, qui ne sont pas scolarisés

Municipalité	Nombre d'enfants					Total
	Déficiences intellectuelles	Déficiences auditives	Déficiences physiques	Déficiences visuelles	Déficiences multiples	
Prishtinë	9	6	42	7	60	124
Podujevë	7	21	74	1	20	123
Obiliq	2	3	18		7	30
Fushë	2	3	10		10	25
Kosovë						
Gilgovc	5	0	23		0	28
Shtime	3	0	5		6	14
Lipjan	2	2	10		13	27
Total	30	35	182	8	116	371

Source : Ces données proviennent de plusieurs ONG, du CRIC, de Handikos, de OXFAM, et des travaux de recherche du FSDEK.

Plan stratégique pour l'éducation des enfants présentant un handicap

Ce qui suit est un résumé et une synthèse du Plan stratégique pour l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers au Kosovo ; il s'agit d'un document récent qui définit la vision, la mission et les objectifs du processus de réforme. Le document a été préparé par l'Unité de l'enseignement spécial du MEST en collaboration avec des spécialistes internationaux (FSDEK) et a été approuvé par le MEST en 2003. Le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie se propose d'atteindre ces objectifs grâce à la mise en œuvre de diverses stratégies.

En vertu de sa vision d'intégration, la politique de l'éducation pour les personnes ayant des besoins particuliers précise que « les élèves présentant des handicaps devraient être intégrés dans des classes ordinaires au lieu d'être regroupés dans des écoles d'enseignement spécial. » Le Kosovo est conscient du fait que le processus sera long et difficile et prendra peut-être dix ans ou plus ; sa mise en œuvre s'appuiera sur une méthode progressive. En collaboration avec le FSDEK, le MEST a élaboré les politiques, la

législation et le programme d'enseignement des élèves ayant des besoins particuliers au Kosovo. Des spécialistes sont formés dans la perspective de l'avenir de l'enseignement spécial et notamment en matière de mise en œuvre des politiques bien que peu de spécialistes formés occupent actuellement des positions importantes. Des enseignants d'écoles d'enseignement spécial sont formés ainsi que des enseignants provenant d'écoles ordinaires ; pour atteindre ces objectifs il est important par ailleurs de former les autres personnes qui sont en contact avec ces enfants comme le personnel médical, les travailleurs sociaux et même les responsables des politiques de l'éducation ; tous pourraient bénéficier de la formation permanente. Les réalisations de ces quelques dernières années ne sont qu'un début et il reste beaucoup à faire.

Dans le but de rationaliser les finances et de réduire le personnel administratif dans les écoles primaires et secondaires d'enseignement spécial avec programmes d'hébergement, le MEST a commencé à intégrer les enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires moyennant la création de nouvelles classes intégrées, dans les 30 municipalités du Kosovo. L'effort d'implantation d'un système pour l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers exigera de chaque école la mise en place de conditions et d'environnements similaires en vue d'atteindre les objectifs suivants :

- 1er objectif : donner une éducation à tous ;
- 2e objectif : offrir un espace scolaire correspondant aux besoins des enfants (c'est-à-dire équipé de rampes et de toilettes spéciales) dans toutes les écoles dotées de classes d'enseignement spécial ;
- 3e objectif : obtenir des résultats d'apprentissage acceptables, conformes aux normes internationales, à tous les niveaux d'enseignement ;
- 4e objectif : encourager les parents et la société à soutenir l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers ;
- 5e objectif : former des enseignants à l'enseignement spécial ;
- 6e objectif : adapter le programme d'enseignement ;
- 7e objectif : élaborer une pédagogie adaptée ; et
- 8e objectif : informer le public des résultats et des difficultés rencontrées dans le système éducatif.

1^{er} objectif : donner une éducation à tous

Le ministère de l'Éducation s'efforcera continuellement d'inscrire les élèves aux niveaux scolaires qui leur conviennent, sans distinction de sexe, d'appartenance ethnique, de religion ou de milieu socio-économique. L'identification, le diagnostic, le traitement et l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers font partie de la stratégie à long terme du MEST qui a centralisé ses efforts en matière d'enseignement spécial et prévoit de créer une méthode identique et professionnelle pour tous permettant d'intégrer progressivement ces enfants dans l'enseignement ordinaire et dans la société. Pour atteindre ces objectifs dans le domaine de l'intégration scolaire, il est nécessaire d'adopter une même méthode d'éducation pour tous les élèves handicapés et à tous les niveaux de l'enseignement. Il est également nécessaire d'approuver une législation relative à l'intégration scolaire ainsi qu'un programme précis d'enseignement pour tous, et pour les besoins de leur mise en œuvre il sera essentiel de recruter des enseignants spécialisés dans l'enseignement spécial. Il faudra aussi soutenir une intervention précoce de l'éducation avec l'aide d'établissements préscolaires. Le renforcement des capacités du personnel, des établissements et des ressources humaines, la formation à l'intégration scolaire et le soutien des enseignants qui travaillent dans des cadres différents seront indispensables à la mise en œuvre d'une éducation de qualité. Il sera nécessaire en outre de soutenir des travaux de recherche efficaces, de fournir l'équipement et l'espace approprié à un apprentissage efficace et veiller à ce que le soutien éducatif soit adapté pour tous les élèves. Grâce à une sensibilisation accrue à une intégration scolaire conforme aux principes des droits de l'homme, on contribuera à s'attirer le soutien de la communauté.

Il est essentiel que le MEST ait une stratégie destinée à intégrer tous les enfants marginalisés dans le système éducatif ; chaque élève doit se voir offrir des conditions appropriées lui permettant de suivre un apprentissage de qualité tout au long de sa vie, indépendamment de sa nationalité, de son sexe, de sa religion ou de ses capacités. Deux mesures doivent être prises pour atteindre ces objectifs : premièrement, l'intégration dans le système éducatif des enfants ayant des besoins particuliers moyennant la mise en place de classes annexées et, deuxièmement, l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires de ces écoles. Dans chacune des municipalités, au moins une « classe d'apprentissage » accueillant environ dix élèves d'âges différents atteints de handicaps différents, sera ouverte. L'intégration des enfants ayant des besoins particuliers qui ne sont pas scolarisés supposera de procéder à leur identification et à leur catégorisation en fonction de leur handicap. Les enfants atteints de handicaps physiques recevront un enseignement par roulement dans l'une des classes spéciales avec moitié d'enseignement

spécial et moitié d'enseignement ordinaire. Des enseignants spéciaux de soutien, qualifiés, capables d'établir un diagnostic fonctionnel de l'enfant, de vérifier le niveau de handicap et de mettre en évidence les capacités de l'enfant, devraient constituer un moyen pour intégrer ces enfants dans les écoles ordinaires.

2^e objectif : offrir un espace scolaire correspondant aux besoins des enfants

Pour atteindre cet objectif, il faudra développer le cadre scolaire moyennant l'agrandissement de l'infrastructure scolaire ou l'installation de nouvelles infrastructures (rampes, toilettes) pour les élèves ayant des besoins particuliers. A cette occasion et au cours des prochaines étapes, la priorité sera d'améliorer l'infrastructure scolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers. Jusqu'à présent, toutes les écoles ne conviennent qu'aux personnes non handicapées. Afin d'éviter les obstacles, les écoles existantes devraient construire de nouvelles annexes pour adapter les écoles ou trouver d'autres solutions pour aménager les anciennes installations. A partir d'évaluations faites sur le terrain, plus de 200 écoles ont été reconstruites avec le soutien d'organisations internationales mais quelques écoles seulement ont été adaptées pour les élèves en fauteuil roulant. Les projets d'amélioration de l'espace scolaire sont très coûteux mais des fonds seront probablement alloués sur le budget global du Kosovo et fournis par d'autres ressources et par des donateurs ; par exemple, l'association Caritas allemande a donné des fonds pour la reconstruction de l'école d'enseignement spécial « Mère Teresa » à Prizren. En 2002, le MEST a investi dans de l'équipement et notamment des rampes et des toilettes spéciales dans 30 écoles dotées de classes d'enseignement spécial, soit une dans chacune des municipalités du Kosovo. Il s'est produit de ce fait une augmentation du nombre de rotations de l'enseignement qui est passé de une à deux par jour, un accroissement du temps de travail des enseignants et des élèves à l'école ainsi qu'une amélioration des conditions de travail notamment de l'apprentissage, de l'enseignement et de la sécurité. Il y a eu aussi des équipements pour les élèves atteints de déficiences auditives et visuelles.

3^e objectif : obtenir des résultats d'apprentissage acceptables conformes aux normes internationales, à tous les niveaux d'enseignement

Afin de parvenir à un enseignement spécial de qualité, on est en train actuellement de procéder à l'amélioration du programme et de mettre au

point des normes éducatives pour encourager tout spécialement les résultats des élèves ayant des besoins particuliers, en fonction du niveau d'enseignement et du type de handicap. En outre, le Kosovo se trouve en phase de développement pour l'utilisation de projets éducatifs personnalisés. L'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement national conforme aux normes mondiales va être entreprise pour tous les niveaux et les classes. Ces programmes comporteront des champs disciplinaires pour le niveau primaire offrant des ressources (manuels, équipement technologique, réseau de bibliothèques, etc.) qui permettront aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances nouvelles nécessaires pour affronter les difficultés de la vie quotidienne.

Le Service de l'enseignement spécial va collaborer avec les associations gouvernementales et non gouvernementales de personnes handicapées dans le but de partager des expériences utiles à l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement, à la mise au point de normes, à la formation des enseignants et des autres personnels pour toutes les activités et projets au service de l'enseignement spécial. Ces efforts se traduiront par la présence dans le système éducatif d'un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers; par une meilleure efficacité des stages professionnels après la fin de l'école secondaire professionnelle; par un plus grand nombre de diplômés capables de réussir à relever les défis de la vie quotidienne en faisant personnellement preuve de créativité; et ils feront obstacle à l'inefficacité du système éducatif due au manque de professionnalisme, à la discrimination et même, à la corruption.

4^e objectif : encourager les parents et la société en général, à soutenir l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers

Pour réussir, les écoles doivent recevoir le soutien de la communauté. L'école devrait s'ouvrir à la société dans son ensemble et s'efforcer de faire participer davantage les parents à la prise des décisions en matière scolaire. Il faudra pour ce faire mettre en place un conseil des parents au niveau de l'école, de la municipalité et au niveau central (MEST) pour représenter l'intérêt des parents dans le système éducatif. La loi actuelle sur l'Éducation primaire et secondaire définit ainsi les droits des parents : instaurer une bonne coopération entre les élèves et les parents, les écoles, les établissements et les entreprises ; veiller à ce que leurs enfants soient éduqués conformément à cette loi ; se plaindre auprès des enseignants, des directeurs d'école, de la municipalité et du MEST sur le plan de la qualité de l'éducation, (le MEST traitera ses plaintes avec objectivité) ; mettre au point un annuaire du personnel et des services scolaires ; et participer à l'élection du conseil d'établissement. Les réformes en faveur de l'intégration scolaire

portent davantage leurs fruits lorsque les parents sont invités comme partenaires pour l'établissement du programme éducatif dans chacune des écoles.

Les parents jouent aussi un rôle important dans la mise au point des objectifs d'enseignement pour leurs enfants. Ils sont les plus familiarisés avec la personnalité de leur enfant, ses capacités, ses problèmes et ses activités favorites. Les parents devraient être invités à participer à l'établissement des programmes scolaires à l'école ; ils devraient être convaincus qu'ils constituent un élément très important dans la recherche d'une solution aux problèmes des élèves et en particulier lorsqu'ils contribuent à l'établissement du projet éducatif personnalisé (PEP). Les parents et les éducateurs devraient se demander en permanence : « De quelle manière devrions-nous préparer nos enfants à jouer, à travailler, à apprendre indépendamment et à survivre, dans le présent et le futur ? » La planification, la modification et l'application du projet éducatif personnalisé seront plus efficaces si elles s'accompagnent des efforts déployés aussi en dehors du milieu scolaire. En d'autres termes, les parents devraient connaître les méthodes de base leur permettant d'aider le développement et l'apprentissage de leur enfant dans le cadre du foyer familial et du voisinage.

Il est recommandé au ministère d'envisager aussi les types de participation parentale suivants : des Conseils de parents devraient être créés dans toutes les écoles professionnelles et les écoles dotées de classes annexées, selon la proposition faite dans le Projet de loi sur l'éducation. Le MEST devrait consulter les parents à propos des nouveaux programmes et des efforts d'intégration dans les écoles ordinaires. Le MEST devrait demander à toutes les écoles professionnelles de mettre au point un Code de conduite de l'enseignant où figureraient le nom de l'enseignant et ses coordonnées en cas de nécessité d'un contact par les parents pour des questions ou des plaintes. Le MEST devrait aussi améliorer le cadre de travail et d'apprentissage dans les établissements officiels de sorte que les parents se sentent impliqués dans l'éducation de leurs enfants et reconnaissent l'éducateur comme un partenaire. Les parents devraient être appelés à participer bénévolement au travail dans la classe en réalisant certaines tâches comme la lecture, en aidant à la fabrication de matériels, en maintenant la propreté de l'environnement scolaire ou en apportant un soutien financier pour améliorer les programmes. Enfin, le MEST peut aider les écoles à publier des brochures d'information afin d'améliorer la communication avec les parents et la communauté.

Au Kosovo, le soutien de la famille et des amis est également essentiel parce que le secteur éducatif structuré n'est pas en mesure actuellement d'apporter tout le soutien requis. Il est nécessaire d'apporter une aide au cas

par cas à chacune des familles où se trouve un enfant handicapé ; les familles ne devraient pas être exclues de la société et en particulier des contacts sociaux quotidiens avec les voisins qui sont essentiels pour les enfants et tous les membres de la famille. Les enseignants devraient encourager les parents à donner des occasions à leurs enfants d'avoir des contacts avec leurs pairs. Tous les enfants, même ceux qui sont gravement handicapés (comme les enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale) peuvent aussi prendre part aux activités. Par exemple, si d'autres garçons jouent au football dans la rue, la participation pourrait consister pour le garçon en fauteuil roulant à observer le jeu et après chaque but son rôle est de lancer le ballon. Les autres enfants pourraient être informés au sujet de cette infirmité cérébrale et modifier alors leur attitude en imaginant des moyens de faire participer cet enfant à leurs activités. Les tâches quotidiennes de la vie sont importantes également pour le développement des enfants car elles permettent aux enfants ayant des besoins particuliers de réaliser des activités pratiques. Les adultes peuvent aussi aider les enfants handicapés à jouer un véritable rôle dans les activités quotidiennes de la famille.

Des résultats efficaces obtenus en matière d'enseignement spécial traduiront le développement de la société, de l'économie, de la culture et des sciences. Le MEST se montrera très ouvert vis-à-vis du public et demandera le soutien des différents groupes de la société : les parents, le secteur privé et les spécialistes des différents domaines publics et culturels. Cela permettra de les sensibiliser davantage et d'engendrer des attitudes positives à l'égard de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers et mobilisera les efforts en matière d'éducation de tous les enfants ayant des besoins particuliers au Kosovo.

5e objectif : former des enseignants à l'enseignement spécial

Le Groupe finlandais pour le soutien du développement de l'éducation au Kosovo (FSDEK) a organisé des formations au sein du service régional pour les formateurs d'enseignants dans cinq régions du Kosovo, dans le cadre du programme d'augmentation de la capacité scolaire. La formation des formateurs d'enseignants a commencé à l'automne 2001 et s'est poursuivie jusqu'en 2004. Le FSDEK a formé 16 formateurs régionaux qui ont à leur tour formé plus de 300 enseignants pendant l'année scolaire 2002/2003. Au cours de ces séances de formation, ils ont mis l'accent sur la formation de 130 autres enseignants et autre personnel des écoles proposant de nouvelles classes d'enseignement spécial. Afin d'assurer la pérennité de la formation à l'intégration scolaire, le MEST a recruté également 14 formateurs et payé leur rémunération au cours des deux dernières années.

Il est recommandé en outre que le ministère défende l'idée d'une faculté de pédagogie qui serait responsable de la formation des enseignants chargés de l'éducation des enfants handicapés. De plus, un établissement pédagogique devrait instaurer un stage pratique dans le cadre du programme de formation des enseignants. Le MEST peut collaborer avec les écoles d'enseignement spécial afin de proposer un apprentissage pratique aux enseignants stagiaires. Il est recommandé en outre de modifier le programme de formation des enseignants et d'insister sur la question des enfants ayant des besoins particuliers ainsi que sur les méthodes modernes d'apprentissage et d'enseignement. Le MEST peut demander le soutien du FSDEK pour qu'il participe à la formation des enseignants afin d'utiliser le modèle TESFA-B (Formation des formateurs) pour au moins un groupe principal de formateurs locaux en s'appuyant sur les principales municipalités pour assurer la pérennité à long terme. Enfin, le MEST peut apporter son soutien au Groupe de travail du FSDEK pour l'élaboration et le soutien des politiques de l'éducation, le perfectionnement professionnel des formateurs et des chercheurs en matière de méthodes, pour la formation au processus d'amélioration scolaire ainsi que la préparation et la présentation au Ministre d'une première version de travail pour ce projet.

6^e objectif : adaptation du programme d'enseignement

En s'appuyant sur la loi relative à l'Éducation primaire et secondaire au Kosovo et sur le nouveau cadre du programme d'enseignement au Kosovo, l'enseignement spécial répond aux besoins individuels des enfants ayant des besoins particuliers, dans le cadre du système éducatif ordinaire. Cependant, le contenu des matières et le crédit d'heures ne correspondent pas au système éducatif général et au nouveau Cadre du programme d'enseignement du Kosovo. Un spécialiste de l'enseignement spécial travaille à la rédaction des normes de l'éducation préscolaire au Kosovo. Ce travail comprend notamment un programme pour une politique d'intégration faisant obligation pour tous les étudiants des écoles d'enseignement spécial, des classes annexées, et des classes spéciales et d'intégration, de satisfaire aux mêmes exigences du programme d'enseignement de base que les élèves des écoles ordinaires mais en se fondant sur le projet éducatif personnalisé.

Il a également été proposé de créer un *Groupe de travail spécialisé pour l'enseignement spécial* pour l'année scolaire 2003/2004 qui participera finalement à l'élaboration d'un programme d'enseignement ouvert à tous et aussi d'un programme d'enseignement spécial. Ce groupe participera aux consultations et à l'évaluation des groupes de spécialistes pour élaborer les programmes d'enseignement en fonction des champs disciplinaires. Toutes les adaptations et les développements des programmes d'enseignement

doivent être définis dans le projet éducatif personnalisé. Il n'existe pas de programme spécifique pour l'enseignement spécial puisque les élèves de l'enseignement spécial ont des besoins et des difficultés d'apprentissage différents ; le même programme ne peut pas être efficace pour tous. Il faudrait modifier en partie la base du programme ; c'est la raison pour laquelle l'enseignant de l'enseignement spécial devrait évaluer les capacités et les difficultés d'apprentissage des élèves et préparer les projets personnalisés. Les projets éducatifs personnalisés suivent autant que possible le programme d'enseignement de base mais les objectifs personnalisés d'apprentissage peuvent être modifiés en fonction des possibilités réalistes de résultats scolaires des élèves. Actuellement, la planification du contenu des matières pour les différentes disciplines a commencé pour les matières d'intégration, les matières professionnelles et pour l'éducation préscolaire. D'après un projet de programme d'enseignement pour les niveaux II, VII et XI, trois spécialistes d'enseignement spécial devraient participer aux matières d'intégration pour chacun des niveaux et notamment un spécialiste pour les déficiences auditives, un spécialiste pour les déficiences intellectuelles et un spécialiste pour les déficiences visuelles.

Un *spécialiste des déficiences intellectuelles* préparera les programmes concernant la prévention, la protection sociale et les soins de santé des enfants atteints de déficiences intellectuelles. Aux niveaux plus avancés, les principaux objectifs consisteront à développer les compétences utiles dans la vie courante et la vie sociale, les compétences en langues, l'apprentissage des concepts mathématiques élémentaires, la connaissance de l'environnement, à favoriser l'éveil des aptitudes musicales et artistiques, et à améliorer la santé par le biais d'activités physiques. A ce stade, les élèves devraient développer leurs capacités d'apprentissage à un niveau d'enseignement primaire et notamment la lecture, l'écriture et l'arithmétique. A l'école secondaire, les élèves de cette catégorie se préparent généralement à des métiers manuels en fonction des besoins du marché du travail.

Un *spécialiste des déficiences visuelles* préparera un programme d'enseignement pour les élèves atteints de déficiences visuelles dans le but de les intégrer dans les écoles ordinaires. Ce programme devrait prendre en compte d'autres formes de lecture et d'écriture, notamment le Braille pour les étudiants aveugles, des manuels scolaires à gros caractères et des livres enregistrés. Dans les écoles secondaires, les élèves apprennent à partir d'un contenu identique à celui de l'école primaire ; l'intégration de ces élèves dans la société et les écoles devraient se faire par l'intermédiaire de matières supplémentaires. Il peut s'agir entre autres de l'informatique qui est identique à ce qui se fait dans les écoles ordinaires ; avec les étudiants

aveugles, on travaille avec des techniques d'assistance et l'Internet. *L'orientation et la mobilité* vous apprennent à vous déplacer de manière indépendante. Pour les élèves aveugles, il peut s'agir d'apprendre à utiliser une canne blanche pour se déplacer seul. Avec l'enseignement ménager et l'économie domestique, l'élève acquiert des compétences pour la vie quotidienne, apprend à cuisiner, à s'habiller, à faire des travaux pratiques et à veiller à son hygiène corporelle. Un *physiothérapeute* a pour objectif de préparer les élèves à des professions techniques. Le métier de masseur est une possibilité d'emploi après obtention d'un diplôme. La formation permanente dans l'enseignement supérieur est également possible. Les cours des *entreprises téléphoniques* se proposent de préparer les élèves à travailler dans des centres d'appels et en particulier les centres utilisant la technologie numérique. Les *techniciens* spécialisés dans le traitement du bois, la fabrication de meubles et la vannerie enseignent ces métiers spécifiques pour le marché du travail.

Un *spécialiste des déficiences auditives* préparera un programme d'enseignement comprenant les compétences de base en matière d'amélioration de l'élocution et de langue des signes pour les élèves atteints de déficiences auditives. Les élèves sourds apprennent à partir d'un contenu identique à celui de l'enseignement primaire. Au niveau du secondaire, ces élèves seront intégrés dans les écoles ordinaires alors que les élèves atteints de déficiences auditives graves pourront continuer dans l'enseignement professionnel et dans la formation continue. Un certain nombre d'élèves qui acquièrent un bon niveau de compétences devraient être encouragés à poursuivre dans l'enseignement supérieur ; il ne devrait pas y avoir de limites à ce que les personnes handicapées peuvent mener à bien.

Projet éducatif et crédit d'heures

Le projet éducatif de la classe devrait correspondre à l'environnement pédagogique adéquat et s'attacher en particulier à améliorer continuellement l'acquisition du langage, des mathématiques et autres matières. Souvent, les enseignants des classes d'enfants ayant des besoins particuliers, des classes annexées et des classes spéciales, ne suivent pas strictement le projet éducatif-crédit d'heures (rotations) tels qu'ils ont été définis par la loi sur l'Éducation primaire et secondaire. Dans ces classes, tous les enseignants ne suivent pas le projet éducatif et le crédit d'heures pour l'enseignement ordinaire ; la plupart des enseignants travaillent pour la première fois avec des élèves qui ont des besoins particuliers et ne sont pas encore suffisamment formés en matière de projet éducatif et de crédit d'heures pour ces classes. La loi sur l'Éducation primaire et secondaire stipule dans son chapitre sur l'enseignement spécial (chapitre VII) que les élèves de l'enseignement spécial devraient avoir le même nombre d'heures,

au total, que les autres élèves. L'autorité centrale de l'éducation pour l'enseignement spécial définit la structure des matières obligatoires et les activités prévues au programme d'enseignement ; le nombre maximum d'heures par semaine pour une classe précise ; le nombre minimum d'heures pour les disciplines de base ; et donne des instructions complémentaires pour les projets éducatifs personnalisés. La durée de l'année d'enseignement est de 37 semaines alors que le nombre maximum d'heures par semaine, conformément au nouveau programme d'enseignement du Kosovo est présenté dans le tableau ci-après :

Tableau 4.5 Heures d'enseignement par semaine dans les différentes classes

Heures d'enseignement par semaine	Classes								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
	20	21	23	24	25	27	29	30	30

Source : Programmes d'éducation du Kosovo.

Les élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles d'enseignement spécial, les classes annexées ou les écoles ordinaires suivent un programme ordinaire (modifié en projet éducatif personnalisé) et ils disposent du même crédit d'heures que leurs pairs des classes ordinaires. L'enseignant n'est pas autorisé à réduire le nombre d'heures de l'élève ou de la classe. Si l'on diminue le nombre d'heures dans ces classes, on compromet les chances de réussite des élèves et leur intégration dans les classes ordinaires de même que la possibilité de mettre en œuvre une politique d'intégration efficace.

Le projet éducatif personnalisé devrait permettre d'avoir recours à des méthodes interactives mettant l'accent sur les élèves car les élèves pourraient avoir besoin de plus de 45 minutes (qui est la durée habituelle des cours). Les projets devraient permettre aussi d'utiliser des méthodes d'enseignement adaptées aux besoins des élèves. Les projets éducatifs personnalisés sont extrêmement utiles pour les élèves des classes d'intégration.

Le projet éducatif personnalisé (PEP)

Le projet éducatif personnalisé est un programme préparé pour l'élève en fonction de ses seuls besoins afin de surmonter les obstacles à l'apprentissage. Il précise les objectifs pour les élèves ayant des besoins particuliers, avec la contribution des parents, des enseignants et des élèves eux-mêmes, si possible, et son but est de faire de l'élève un apprenant actif.

Les projets éducatifs personnalisés décomposent l'apprentissage afin de mieux voir les changements au niveau des connaissances, des compétences utiles dans la vie courante et de l'évolution socioculturelle. Le projet peut être écrit sous une forme libre ou conçu à l'aide de certaines structures pré-établies. Le cadre éducatif général d'un PEP s'appuie sur un diagnostic et comprend un programme d'études personnalisé et une évaluation continue du travail. Le travail individuel dans le cadre d'un PEP favorise de meilleurs résultats et la réussite parce qu'il répond mieux aux besoins de chaque élève. Ce programme d'apprentissage personnalisé se propose essentiellement d'encourager les élèves ayant des besoins particuliers à affronter les différentes difficultés du processus d'apprentissage, à développer une plus grande confiance en soi et en même temps, un plus grand amour-propre comme cela est énoncé dans le nouveau cadre des programmes d'enseignement du Kosovo. Il faudrait inclure parmi les composantes des PEP des capacités de développement mental ou physique, le développement mental (la capacité de comprendre des idées abstraites) et le développement social (l'aptitude à collaborer avec les autres). Les programmes de travail qui peuvent être à court terme ou à long terme devraient être adaptés au programme d'enseignement et comporter des éléments qui doivent être appris dans les différentes matières, comme dans les mathématiques, la langue maternelle, les matières à caractère social, les compétences sociales et l'art.

7^e objectif : la pédagogie

L'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances, de compétences et d'habitudes qui dure toute une vie. Pourtant, il n'est pas toujours accessible à tous ; un nombre considérable d'élèves auront besoin d'un soutien pédagogique en permanence et tous les enfants ont besoin d'être encouragés ; il faut leur donner espoir et de la confiance en eux. Les difficultés d'apprentissage peuvent être diverses, les plus fréquentes étant les difficultés de langage et de communication au niveau par exemple de l'expression ou de la lecture (dyslexie) ; les difficultés avec des savoirs théoriques précis en écriture ou en arithmétique (dyscalculie) ; et d'autres difficultés d'apprentissage au niveau de la concentration ou de la mémoire. Toutes ces difficultés peuvent découler de déficiences de caractère physique, mental ou émotionnel causées par des facteurs génétiques, organiques ou environnementaux.

Enseigner à des groupes divers

Alors que l'apprentissage est un processus individuel, l'enseignement est un processus collectif au cours duquel l'enseignant facilite le processus d'apprentissage de chaque élève. Comme l'a fait remarquer Howard Gardner, un célèbre psychologue de l'éducation : « Votre degré d'habileté n'est pas important mais ce qui importe c'est votre domaine de compétence car en tant qu'êtres humains, nous possédons tous des compétences pour résoudre des problèmes de diverses sortes. » La question est donc de savoir quels sont les meilleurs moyens, pour un enseignant, de faciliter l'apprentissage de façon à faire participer tous les élèves. L'enseignant a de nombreux rôles à jouer : il est une source d'informations, un modèle à imiter, un surveillant et un organisateur. Les enseignants apprennent aux élèves à chercher l'information de manière indépendante mais aussi à résoudre les problèmes avec leur aide. En matière d'enseignement spécial, les enseignants doivent disposer de suffisamment de temps pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers et il leur faut aussi faire preuve de tolérance, de patience, de motivation et connaître le processus pédagogique. Les enseignants doivent être en mesure d'associer des formes et des méthodes pédagogiques différentes qui prennent en considération les compétences des élèves et leurs difficultés, créant ainsi un environnement accueillant et accessible. Cependant, dans de nombreuses écoles du Kosovo, c'est l'enseignement magistral de type classique qui est encore appliqué et est maintenant considéré moins efficace que les autres méthodes recommandées que nous allons examiner ci-après.

L'apprentissage coopératif est celui où les élèves travaillent ensemble, par deux et en groupes en vue de résoudre un problème collectivement. Le processus coopératif fait naturellement partie du développement de l'enfant car les élèves ont besoin de s'entraider, de partager et de se soutenir les uns les autres. Les enseignants doivent créer les conditions propices à l'apprentissage coopératif. La coopération en classe est un aspect important qui se caractérise par : la cohésion du groupe, l'interdépendance, la coordination et l'observation et l'intervention de l'enseignant. Il faut en outre soigneusement mettre en place un environnement qui sert de soutien et convient à l'élève en fonction de son style individuel d'apprentissage. On peut encourager la solidarité entre les membres du groupe en cultivant l'indépendance, la stimulation sociale et l'interaction et en faisant intervenir un grand nombre de sujets. La pédagogie devient active si les élèves apprennent en coopérant avec les autres. Citons parmi les autres formes de coopération, la *technique du puzzle* qui permet à des élèves des groupes de se spécialiser dans certains sujets et de partager leurs connaissances avec les autres membres du groupe ; les résultats s'adaptent alors comme les pièces d'un puzzle. *La lecture à deux* permet aux élèves d'entrer en relation avec le

texte et de dialoguer avec l'autre tout en écoutant attentivement et en partageant avec la classe. *Les tables rondes* constituent une autre méthode de coopération qui encourage l'élève à élargir ses connaissances au cours du processus de présentation et d'examen d'un problème sous des angles différents. Avec la méthode *prévoir avec des termes préliminaires*, les élèves inventent une histoire ou décrivent un personnage en se fondant sur quatre termes désignés au préalable. Une autre méthode consiste à encourager les élèves à penser librement à propos de certaines questions et à établir des relations entre des faits en « groupes ». Le diagramme de Venn permet aux élèves de distinguer ou de trouver logiquement des similitudes dans trois phénomènes, concepts ou histoires. « Je sais/je veux savoir/j'ai appris » est une méthode qui tient compte des connaissances préalables de l'élève et vérifie le niveau des connaissances acquises.

Toutes ces méthodes créent un environnement qui est utile aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, car elles leur permettent d'aborder chaque activité de multiples façons. À l'aide de ces stratégies, l'enseignant peut étudier les talents et les faiblesses de chaque élève. De plus, en tenant compte des déficiences des élèves, les enseignants peuvent modifier la disposition de la classe et notamment la position des bureaux et la structure des groupes afin de mieux satisfaire les besoins de chaque élève. L'enseignant peut aussi associer différentes méthodes pédagogiques pour encourager les élèves à exprimer librement leurs pensées. Les différentes méthodes éducatives mentionnées ci-dessus favorisent la pédagogie active et facilitent le processus d'apprentissage. De plus lorsque les élèves collaborent ensemble, l'enseignant dispose de davantage de temps pour travailler individuellement avec les élèves.

Matériels pédagogiques préparés par l'enseignant

À l'heure actuelle, il y a encore peu de matériels pour les enseignants, de textes de travail pour les enfants et de livres qui peuvent être lus par les enfants. Les enseignants utilisent principalement des matériels comme les livres de cours et d'exercices qui sont fournis par les autorités de l'éducation. Alors que ceux-ci répondent à certaines exigences, les enseignants ont besoin aussi d'autres matériels pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage. C'est donc une partie essentielle du rôle de l'enseignant que de préparer et de rassembler d'autres matériels convenant aux besoins des élèves en classe. Les enseignants devraient adapter et produire régulièrement des matériels. Comme autres exemples de matériels pédagogiques nous pouvons citer les photographies, les cartes, les livres, les journaux et les magazines, les calendriers ou même des objets comme un fruit pour illustrer une leçon précise. En outre, la poésie et la musique peuvent être utilisées comme des moyens mnémotechniques pour apprendre des listes de

vocabulaire difficile ou d'autres sujets. Le cas échéant, la technologie peut présenter un intérêt sous forme de télévision, de radio ou de cassettes vidéo ou audio et les jeux éducatifs peuvent améliorer l'apprentissage soit au moyen de l'adaptation de jeux traditionnels ou de l'invention de nouveaux jeux.

Dans toutes les classes, il y a différentes sortes d'élèves mais dans une classe spéciale, le groupe est particulièrement diversifié. Les élèves ne peuvent pas toujours utiliser le même matériel en raison de la diversité de leurs compétences. L'apprentissage sera difficile si les sujets sont trop difficiles et si les tâches sont trop faciles, les élèves n'auront pas la possibilité de s'améliorer ; le matériel devrait donc être d'un niveau optimal de difficulté. L'étudiant peut apprendre plus facilement s'il est actif et agit de manière indépendante. L'enseignant peut intensifier l'apprentissage à l'aide de matériels qui stimulent les cinq sens autant que possible. Dans les exemples suivants, nous voyons comment des matériels pédagogiques peuvent aider les enfants à apprendre :

« Kaltrina ne comprend pas les concepts numériques, même pour les nombres inférieurs à dix, si bien qu'elle est incapable de faire des mathématiques, aussi simples soient-ils. D'après le programme d'enseignement, l'enseignant est censé enseigner des problèmes compliqués comme l'addition à trois chiffres. L'enseignant remarque que cela n'apporte rien à l'apprentissage de Kaltrina car elle a besoin de pratiquer d'abord sur des concepts plus simples. L'enseignant lui remet alors des matériels qui sont plus simples pour elle, des cahiers d'exercices afin de pratiquer par elle-même tandis que les autres élèves font des exercices plus compliqués.

« Un autre exemple est celui de la leçon sur les pommes ; l'enseignant veut que ses élèves aient une expérience plus pratique en leur montrant différents aspects du sujet. Tout d'abord l'enseignant et les élèves parlent ensemble des pommes, des produits que l'on peut fabriquer avec des pommes et ainsi de suite. Les élèves chantent ensuite une chanson sur les pommes. L'enseignant apporte une pomme en classe pour que les élèves puissent la toucher, la sentir et la goûter. Le lendemain, les élèves se rendront dans un lieu situé près de l'école pour voir un pommier.»

Le Groupe d'experts kosovars sur l'enseignement spécial a décrit du bon matériel créé ou rassemblé par les enseignants. Un bon matériel pédagogique est motivant, rend les enfants actifs, est concret et pertinent, contient divers stimuli sensoriels et répond aux besoins réels de l'élève.

L'un des objectifs de l'enseignement spécial est de donner un enseignement qui rend l'élève aussi indépendant que possible. Souvent, les parents et les enseignants aident l'élève de multiples façons mais l'enfant peut aussi apprendre par lui-même. Il est extrêmement important que les enfants acquièrent les compétences nécessaires à la vie quotidienne comme l'achat de nourriture et sa préparation et le nettoyage. Bien qu'il n'existe probablement pas de matériel à cet effet, l'enseignant devrait utiliser différentes sortes d'objets pour illustrer et donner des précisions sur ces activités. Par exemple, l'enseignant peut enseigner à l'élève à acheter quelque chose dans un magasin qui vend différentes sortes de produits, à utiliser de l'argent et faire de la monnaie afin de rendre la question plus concrète pour l'élève et de lui apprendre à utiliser de l'argent.

8e objectif : informer le public des résultats et des difficultés rencontrées dans le système éducatif.

Les établissements d'enseignement devraient informer le public de leurs activités et le MEST devrait établir et mettre en œuvre un plan pour communiquer avec l'ensemble du public à propos des réformes de l'enseignement spécial au Kosovo. L'information dans les médias, dans les programmes de la TV ou de la radio ou dans la presse peut faire disparaître les préjugés contre les personnes ayant des besoins particuliers. Les journalistes peuvent présenter des reportages sur le cadre de vie des enfants ayant des besoins particuliers de manière à sensibiliser davantage l'opinion et à susciter des débats publics. Un très grand nombre de personnes y compris les éducateurs, considèrent que l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers est très importante mais ils ne pensent encore qu'en termes d'écoles d'enseignement spécial. Il est nécessaire de sensibiliser davantage le public même dans la communauté professionnelle, à l'évolution récente dans le domaine des enfants ayant des besoins particuliers et de faire mieux connaître notamment le large éventail de stratégies de soutien et de développement au niveau social et intellectuel. Dans le cadre de ces efforts, on peut faire intervenir le département de l'Information et des Relations publiques pour travailler avec des professionnels du secteur de l'enseignement spécial au ministère de l'Éducation afin d'informer les médias de l'évolution dans ce domaine.

Tout le personnel du MEST, les directeurs communautaires de l'éducation et tous les hauts fonctionnaires devraient se voir offrir la possibilité d'assister à un séminaire d'une journée sur la pensée critique et les nouvelles méthodes d'éducation pour les enfants ayant des besoins particuliers. Le MEST et les ONG devraient publier des brochures sur les besoins et les droits des enfants (en particulier des enfants ayant des besoins

particuliers) à distribuer aux parents, aux groupes de femmes et aux centres de santé familiaux, si possible avec le soutien des organisations qui agissent en faveur des droits des enfants. Ces brochures devraient expliquer de quelle manière les parents et les enseignants peuvent subvenir aux besoins des enfants handicapés, ne serait-ce que simplement en leur parlant, en écoutant leurs problèmes, en rendant possible des jeux créatifs et en lisant des livres pour les enfants. Le MEST et les ONG devraient aussi produire des publications sur les droits des enfants et d'autres méthodes pour gérer les comportements difficiles.

Recommandations

Au Kosovo, l'intégration, dans le système éducatif ordinaire, des enfants ayant des besoins particuliers va se heurter à différents obstacles d'ordre social, politique, économique et institutionnel. Le changement de direction politique tous les trois ou quatre ans ainsi que le statut politique non défini du Kosovo va continuer à influencer les réformes du système éducatif en particulier pendant l'unification du système éducatif et pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Dans toutes les démocraties, les changements de gouvernement, après les élections ou dans d'autres circonstances, peuvent aussi se traduire par des changements de politique. L'intégration des systèmes éducatifs et la mise en œuvre d'un cadre juridique dans l'ensemble du Kosovo sont tributaires de certains faits nouveaux. Selon l'expérience d'autres pays d'Europe de l'Est et d'Europe centrale, la meilleure façon de surmonter la discontinuité de la politique de l'éducation est de mener une politique ouverte à tous permettant à toutes les parties concernées de contribuer au processus de réforme et de se considérer comme parties prenantes dans les réformes. Il faut pour ce faire dépolitiser la politique de l'éducation afin de concentrer les énergies pour obtenir le maximum de résultats avec les moyens publics au lieu de poursuivre des objectifs personnels ou politiques précis. Pour élargir la participation il est nécessaire de disposer d'un plan de communication afin d'expliquer aux différentes parties que le processus éducatif n'exclut personne. Un plan stable de mise en œuvre, contrôlé par les donateurs, avec un axe précis et des mécanismes d'évaluation aidera aussi à assurer la cohérence.

L'obstacle le plus important qui pourrait entraîner la précarité des programmes pourrait être la faiblesse de la croissance économique au Kosovo, des contraintes budgétaires au ministère de l'Éducation, avec en parallèle la faiblesse des revenus des enseignants et des budgets des familles. Les expériences des pays d'Europe centrale et d'Europe de l'Est montrent que la privatisation de l'économie se traduit rapidement par des besoins sociaux élevés. Parmi les mécanismes qui pourraient compenser les

éventuelles influences négatives des facteurs économiques, figurent un plan stratégique flexible qui adapterait les changements d'évolution de l'éducation ; l'approbation de solutions de remplacement dans le cas de difficultés budgétaires ; des prestataires de services d'enseignement de remplacement comme les établissements d'enseignement privé ; l'emploi de méthodes créatives et concrètes dans la préparation des programmes de formation des enseignants ; une meilleure organisation et un système plus rationnel (respectant, si possible, la proportion de 22 élèves pour un enseignant), des économies d'argent grâce à l'efficacité du système éducatif, l'accroissement du temps de travail hebdomadaire (l'enseignant peut travailler 26 heures par semaine avec les élèves et aurait encore suffisamment de temps pour préparer les cours) ; l'encouragement des dons et des investissements locaux et internationaux.

La réforme de l'éducation doit être bien gérée pour être crédible et atteindre ses objectifs. Le manque d'expérience en matière d'administration peut ralentir le processus d'élaboration d'un plan stratégique. Les écoles et les classes annexées qui sont construites ou réparées devraient être entretenues et équipées. Il faudrait poursuivre le processus d'élaboration des programmes pédagogiques en coordination avec la section du programme d'enseignement du MEST conformément au plan stratégique et aux différents programmes de formation des enseignants (en commençant avec le FSDEK) devraient être améliorés et mis en œuvre afin de perfectionner les ressources humaines. Cependant, il arrive souvent que l'on construise des écoles mais qu'elles ne soient pas bien entretenues ou équipées, ou que des projets ne soient pas élaborés en tenant compte des problèmes prévisibles ce qui crée de sérieux obstacles pour la pérennité du système. Il est donc nécessaire d'avoir un plan sérieux pour la mise au point des procédures administratives y compris l'élaboration des politiques, l'établissement du budget, le contrôle et l'évaluation, la communication, la construction et l'entretien des installations, la création et l'analyse de bases de données, l'élaboration des programmes et la recherche ainsi que la formation permanente du personnel pédagogique. Pour que les activités se déroulent conformément au programme, il est très important que les résultats comportent des délais précis. L'échéancier de mise en œuvre sera déterminé par le volume de travail à accomplir qu'il faut évaluer correctement pour obtenir des résultats de qualité.

Un autre élément important à prendre en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan stratégique est la dotation des fonds nécessaires au financement de la réalisation des programmes et projets correspondants dans le système éducatif. Le système éducatif du Kosovo est sur le point de faire des réformes pour réparer les dommages résultant des Guerres mondiales et des conflits qui ont suivi. Par ailleurs, l'économie et le budget du Kosovo ne

disposent que de possibilités limitées pour satisfaire les besoins budgétaires du MEST. Compte tenu de cet état de fait, le MEST, en collaboration avec d'autres structures du gouvernement, va s'efforcer de trouver d'autres financements par l'intermédiaire de donateurs locaux et internationaux. A cet effet, pour les années 2002-2007, le MEST a travaillé et continuera de travailler avec des donateurs sur des projets concrets de développement du système éducatif.

Conclusion

Le Kosovo a mis en place divers éléments nécessaires à l'établissement d'un système d'intégration scolaire pour l'avenir comme la formation des enseignants grâce aux cours du TESFA, des classes annexées dans l'ensemble du pays, un modèle de centre de documentation et d'information et la collecte de données. Il reste encore à élaborer des politiques et concevoir un cadre juridique ainsi que des cadres institutionnels et administratifs, à trouver des sources de financement stables et à s'assurer l'engagement des écoles ordinaires vis-à-vis de l'enseignement spécial. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, le plan stratégique est un outil qui va aider, dans un proche avenir, à organiser ces efforts ; mais comme nous l'avons déjà mentionné, l'environnement économique et politique du Kosovo a également une influence importante sur ce processus. Il faut espérer que le maintien de la stabilité et de la prospérité permettra de poser les fondations et de poursuivre à l'avenir la construction d'un système d'enseignement spécial sérieux, et nous avons montré dans le présent rapport que cela est possible.

Première étude de cas : une fillette de 8 ans avec le syndrome de Down, à Prizren

Parcours éducatif de l'élève : l'élève « D » est atteinte de déficiences intellectuelles. Ses parents, de concert avec l'unité d'enseignement spécial de la municipalité (y compris un enseignant spécial de l'école d'enseignement spécial et le centre de documentation et d'information « Lef Nosi » pour les enfants déficients intellectuels) ont décidé qu'elle devrait être scolarisée dans des classes annexées de l'école ordinaire située près de chez elle. La classe est très diversifiée, d'autres élèves ont des difficultés d'apprentissage et deux d'entre eux sont atteints de déficience auditive. « D » a appris à lire et écrire bien que son écriture soit difficile à interpréter. Elle est très paisible et tranquille avec ses camarades de classe.

Conditions de soutien : le soutien fourni s'appuie sur la Loi relative à l'Éducation primaire et secondaire et sur d'autres règlements publiés par le MEST ; la municipalité de Prizren a constitué des groupes de soutien pour l'enseignement spécial, en collaboration avec l'école « Lef Nosi » qui met en place les bases du soutien dans ce domaine. Grâce au contrôle, au soutien et aux conseils, le groupe de soutien a amélioré le processus éducatif dans la classe. L'enseignant de cette classe va également suivre une formation en cours d'emploi.

Soutien assuré : le professeur principal acceptera le soutien hebdomadaire du professeur itinérant de l'école Lef Nosi et un PEP est préparé pour l'élève « D » et pour tous les autres élèves. Le programme d'enseignement est adapté de manière à enseigner toutes les matières aux élèves. La formation théorique, les activités quotidiennes et l'apprentissage de la vie sociale font partie de ce que l'école propose. La journée d'école est réorganisée en collaboration avec le personnel du centre de documentation et d'information sur l'enseignement spécial, si bien que l'élève jouira d'une certaine flexibilité en fonction des tâches réalisées pendant la journée. Les élèves ne seront pas strictement limités à la rotation des cours de 45 minutes. Chaque année, ils réalisent des projets spéciaux prenant en compte toutes les matières, en collaboration avec les élèves qui ont été formés par le FSDEK à l'enseignement professionnel (perfectionnement professionnel) de l'université de Pristina. Les enseignants ont également été enregistrés dans le programme de formation du TESFA pour accroître leur niveau de compétences et avoir la possibilité de participer au réseau d'enseignants des élèves ayant des besoins particuliers. Les formateurs du TESFA sont aussi enregistrés dans l'évaluation qualitative pour le travail en classe. L'équipe de la classe apporte aussi son soutien à la famille et à l'école.

Commentaires : « D » étudiait plusieurs matières qu'elle aimait ; elle avait une très bonne voix, un bon sens du rythme et du dessin. On a suggéré de l'intégrer l'année prochaine dans les cours de musique et d'art de la classe ordinaire. Cela permettrait d'améliorer sa sociabilité (elle est toujours de bonne humeur mais avait des difficultés à attendre son tour dans les discussions). Il n'est pas prévu que « D » assiste aux cours de toutes les disciplines et l'année prochaine elle sera intégrée dans quelques matières jusqu'à ce que ses compétences s'améliorent. Lorsqu'elle sera prête à aller à l'école Lef Nosi, elle ira aussi au centre de documentation et d'information et suivra une formation professionnelle ce qui l'aidera dans son enseignement professionnel.

Deuxième étude de cas : « S » garçon de 12 ans atteint de déficience visuelle, à Peja

« S » est atteint d'une déficience visuelle décelée dans sa petite enfance et qui provient de troubles maculaires. Au début, lorsqu'il avait 7 ans, « S » était scolarisé dans l'école pour les enfants atteints de déficiences visuelles *Xheladin Deda* à Peja. L'école participait au projet pilote d'intégration scolaire et « S » se trouvait parmi dix élèves ayant les meilleures aptitudes scolaires qui ont été choisis pour le projet. Il a ensuite été envoyé dans une école dotée de classes annexées, près de chez lui et il se trouve maintenant dans des classes ordinaires avec ses camarades. Les enseignants des classes annexées, le directeur d'école et les enseignants des classes ordinaires ont suivi la formation spéciale du TESFA pour les déficiences visuelles. Lorsqu'il se trouvait dans le module de formation et perfectionnement professionnel pour déficients visuels, organisé par l'université de Pristina, on lui a donné des cours de Braille et d'utilisation des chiffres au centre de documentation et d'information *Xheladin Deda* ; cela a été accepté par l'unité d'enseignement spécial de la municipalité de Peja.

Conditions de soutien : le MEST ainsi que la municipalité de Peja et l'école *Xheladin Deda*, ont accepté l'idée du projet pilote, des fonds sont alloués pour les activités des enseignants itinérants, de la formation des enseignants et certaines modifications de l'état matériel de l'école comme l'amélioration de l'éclairage.

Soutien assuré : le centre de documentation et d'information a fourni aux élèves, des lampes de travail et la télévision en circuit fermé, les mêmes que celles qu'ils avaient utilisées dans l'école d'enseignement spécial. Les enseignants des classes annexées et les enseignants des classes ordinaires ont créé une équipe dans l'école. Avec l'enseignant itinérant, ils ont préparé un projet éducatif personnalisé (PEP) pour « S » ; étant donné qu'il est

plutôt intelligent, il n'a pas été nécessaire d'adapter le programme d'enseignement, l'essentiel était de mettre au point des méthodes pédagogiques spéciales. L'enseignant itinérant rend visite également aux élèves. Malheureusement, l'état visuel de S ne fait qu'empirer. Il lui faudra à l'avenir connaître le Braille et apprendre à se déplacer de manière indépendante. L'équipe d'enseignants discute de ces problèmes avec « S » et avec sa famille. Actuellement il leur est difficile d'accepter le fait qu'il puisse devenir complètement aveugle.

Commentaires : « S » est en mesure de satisfaire aux obligations de l'intégration scolaire. Avec un soutien et des techniques d'apprentissage adaptés, il sera capable de suivre les mêmes cours que ses camarades. Il est connu et bien accepté par ses camarades. Il est difficile à ce stade de prédire qu'elle sera son métier à l'avenir.

Chapitre 5 - Ex-République yougoslave de Macédoine

Le rapport national sur les « Politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap » de l'Ex-République yougoslave de Macédoine décrit le statut actuel des besoins éducatifs particuliers et de l'éducation inclusive ainsi que les réformes en cours. Ce rapport insiste sur les efforts logistiques et administratifs pour changer la situation actuelle des projets éducatifs concernant les enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles spéciales et s'orienter vers une démarche d'intégration. Bien que le pays ait entrepris d'importantes réformes, l'amélioration de la situation des enfants ayant des besoins particuliers se heurte à plusieurs obstacles : la stagnation de l'économie avec un taux de chômage élevé, la connaissance limitée de l'intégration dans le domaine de l'éducation et les ressources trop limitées pour les réformes de l'éducation. La présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique, les politiques en direction des groupes spéciaux, les statistiques et les indicateurs et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales ainsi que les problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, la participation des parents et les autres services de soutien.

Introduction

Ces dernières années, l'Ex-République yougoslave de Macédoine (FYROM) a fait d'importants efforts de réforme de l'éducation dans des domaines tels que la décentralisation et la libéralisation du secteur éducatif. Elle s'est efforcée d'améliorer la qualité de l'éducation et de répondre à de nouveaux défis sociaux et économiques, tels que l'accroissement de la pauvreté, du chômage et des inégalités sociales.

Actuellement, le système éducatif comprend un enseignement gratuit et obligatoire au niveau primaire. L'enseignement secondaire n'est pas obligatoire et des droits de scolarité sont exigés, telles les cotisations annuelles pour les coûts de maintenance. Ces coûts sont de 20 à 25 Euros par étudiant et par semestre et sont utilisés pour l'amélioration des écoles (cela ne représente pas le montant total des coûts de maintenance). D'un point de vue juridique, les écoles privées sont interdites au niveau de l'enseignement primaire mais sont autorisées pour les autres niveaux. La Loi sur les modifications et la mise en œuvre de la législation sur l'enseignement élémentaire comporte une proposition pour faire passer la durée de l'enseignement obligatoire de huit à neuf ans, avec l'addition d'une année d'éducation préscolaire. Au cours de l'année scolaire 2003/2004, il y avait 232 143 élèves inscrits dans les huit années d'enseignement primaire obligatoire. Les taux d'abandon de l'enseignement primaire sont faibles et décroissent ; en 2001, le taux estimé d'abandon de l'enseignement primaire s'élevait à 1.42 % seulement. Ce taux est inférieur dans les zones urbaines et supérieur dans les zones rurales, il est plus élevé pour les filles et les minorités. Depuis 1999, le nombre d'élèves par classe a régulièrement diminué pour atteindre 22.94 en 2004.

Selon la loi, l'enseignement obligatoire doit se faire dans la langue maternelle de l'élève. Les classes ne sont donc pas seulement enseignées en macédonien qui utilise l'alphabet cyrillique, mais également dans les langues d'autres communautés de l'Ex-République yougoslave de Macédoine, telles que l'albanais, le serbe et le turc. Le tsigane et la valaque sont enseignés comme matières facultatives, ainsi que des cours dans les deux langues et les deux cultures ; le manque d'enseignants, de manuels et

de matériel pédagogique dans ces langues représente, cependant, une difficulté importante.

Actuellement, 86.3 % des élèves de la huitième année poursuivent leur éducation à l'école secondaire, environ 61.36 % d'entre eux dans les programmes d'enseignement professionnel et 38.64 % dans les écoles d'enseignement secondaire général. La plupart des écoles secondaires sont publiques, mais le cadre légal autorise également des écoles secondaires privées ; 84.96 des étudiants sont inscrits dans les programmes de quatre années du secondaire ; 14.48 % dans les programmes de trois ans et 0.53 % sont dans les écoles secondaires spéciales. Parmi le total des élèves inscrits, 80% d'entre eux terminent leurs études à ce niveau. Les taux d'abandon sont plus élevés dans la première année des programmes de trois ans et dans la formation professionnelle. En 2003/2004, 20 053 étudiants ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire. Au cours de la même année 7 157 étudiants soit environ un tiers des diplômés se sont inscrits dans un cycle d'enseignement supérieur et recevaient un financement de l'état. Les spécialisations post-universitaires y compris les préparations aux masters et aux doctorats sont dispensées dans deux universités pour le moment, puis dans une troisième à partir de 2005-2006. Quelques dizaines d'étudiants ont obtenu ce diplôme à ce jour. Les membres des minorités sont toujours peu représentés dans l'enseignement supérieur ; on espère que des quotas, ainsi que la disponibilité d'un enseignement supérieur en langue albanaise, pourront contribuer à résoudre ce problème. Le nombre d'étudiants durant l'année scolaire 2002/2003 dans l'enseignement supérieur s'élevait à 2 212 (3 034) sur mille (100 000 habitants). Dans l'enseignement secondaire pour l'année 2003/2004, 20 053 étudiants ont obtenu leur diplôme.

L'administration et le financement du système éducatif sont assurés par le ministère de l'Education et des Sciences (MES), le ministère du Travail et des Affaires sociales contribue également au financement de l'éducation préscolaire. Ces deux ministères coopèrent également pour le financement de l'éducation des étudiants ayant des besoins spéciaux (dans les domaines de l'enseignement préscolaire et les instituts).

En ce qui concerne les besoins spéciaux, l'Ex-République yougoslave de Macédoine dispose actuellement d'un enseignement spécial et de quelques classes « satellites » qui lui sont associées tout en étant situées ailleurs, éventuellement dans les écoles classiques. Des efforts ont été entrepris pour mettre en œuvre sous forme de projets un enseignement intégré dans différentes écoles du pays. Le MES contrôle à la fois les écoles spéciales et les classes d'enseignement spécial dans les écoles élémentaires classiques ; le ministère du Travail et des Affaires sociales gère d'autres institutions d'éducation et de réadaptation. Les experts de l'enseignement spécial de l'Ex-République yougoslave de Macédoine ont principalement été formés en

tant que spécialistes des « déficiences ». Une « Stratégie nationale » pour l'égalité des droits à l'éducation des personnes en situation de handicap en République de Macédoine » a été élaborée et la Stratégie de développement éducatif pour la période 2001-2010 fait aussi certaines références aux besoins spéciaux d'éducation.

Le cadre légal

En 1999, l'Assemblée nationale de l'Ex-République yougoslave de Macédoine a ratifié la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, en s'engageant à l'application de cette Convention internationale au niveau national. La « Loi sur la modification et la mise en oeuvre de la législation sur la protection de l'enfance » est actuellement en cours de révision pour tenir compte des obligations de la Convention. Elle comporte quelques éléments concernant les besoins éducatifs spéciaux (article 16). La Constitution de l' yougoslave de Macédoine garantit que l'éducation primaire est obligatoire et gratuite (article 44) répondant ainsi à l'une des principales obligations de la Convention concernant l'éducation. La Constitution affirme également qu'il ne peut y avoir d'établissements d'enseignement privé dans l'enseignement primaire obligatoire (article 45). Un autre élément important stipule que « Les représentants des minorités ethniques ont droit à l'enseignement dans leur langue dans l'enseignement primaire et secondaire. » La langue macédonienne est également exigée (article 48). En outre, les changements dans la loi sur l'enseignement supérieur, concernant le droit à l'enseignement supérieur dans la langue de la communauté, ont été appliqués suite aux changements effectués dans la constitution. (Ce droit est applicable seulement aux communautés représentant plus de 20 % de la population) La loi sur l'enseignement élémentaire (2002) et la loi de réglementation intérieure (1996) soulignent également des aspects importants du cadre légal de l'éducation des enfants qui ont des besoins spéciaux.

Loi sur l'enseignement élémentaire (2002)

Suivant l'article 27 de la loi sur l'enseignement élémentaire, « les écoles élémentaires ont l'obligation d'assurer l'éducation des enfants qui ont des

besoins spéciaux ». Les enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et les enfants doués sont inclus dans cette définition et devraient bénéficier de méthodes et de modalités de travail adaptées, notamment de travail individuel et en groupe et d'enseignement intégré ; de plus, les écoles devraient adopter une approche d'éducation intégrée. L'enseignement élémentaire peut être assuré dans les « maisons de santé, les maisons de correction et les prisons » (article 4). Suivant l'article 5, « des écoles élémentaires spéciales et des classes d'écoles élémentaires doivent être organisées pour les enfants affectés de handicaps physiques et retardés dans leur développement, en fonction du type et du niveau de handicap ». Des programmes spéciaux doivent être disponibles pour les élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux (article 26). De plus, le ministère aidera à la publication de manuels à faible tirage adaptés à l'éducation spéciale. (article 92). Les élèves handicapés ont droit au transport gratuit. S'il n'existe pas de moyen de transport, l'élève pourra être pris gratuitement en pension dans un internat public ou dans une famille. La loi prévoit également la scolarisation jusqu'à l'âge limite de 15 ans dans l'année scolaire. Mais quelques exceptions sont possibles pour permettre à certains élèves de poursuivre leur éducation jusqu'à 17 ans (article 51). Un enseignement primaire pour les réfugiés, les étrangers et les apatrides est également prévu par cette loi (article 9), droit qui a revêtu une importance particulière au cours de l'histoire récente.

Cette loi garantit également le droit à une éducation en langue maternelle, comme le prévoit la Constitution. Alors que les enseignants doivent connaître à la fois la langue et l'alphabet de la langue d'enseignement, dans les classes où l'enseignement se fait dans une langue autre que le Macédonien, seuls les enseignants de macédonien doivent connaître la langue et l'alphabet d'enseignement. Le droit à disposer de manuels en langue maternelle est aussi défini dans l'article 83, ainsi que les droits à disposer d'une documentation et d'un dossier dans des langues autres que le macédonien (en plus du macédonien).

Proposition de modification de la loi sur l'enseignement élémentaire

« La loi sur la modification et la mise en œuvre de la législation sur l'enseignement élémentaire » présentée par le ministère de l'Éducation et des Sciences en juin 2003 apporte plusieurs modifications concernant l'enseignement élémentaire des élèves avec des besoins spéciaux et à risque. Les changements proposés résultent de la nécessité d'une décentralisation des enseignements élémentaire et secondaire, notamment pour répondre aux

obligations suivantes prévues par l'Accord cadre d'Ohrid de 2001¹⁵ (article 3.1) : « des compétences élargies pour les collectivités locales concernent principalement les services publics, la planification urbaine et rurale, la protection de l'environnement, le développement économique local, la culture, les finances locales, l'éducation, la protection sociale et la santé. » L'article 5.2 de cet Accord spécifie que « les lois affectant directement la culture, la langue et l'éducation » doivent être approuvées par une majorité des votes « parmi lesquels doivent figurer une majorité de votes des représentants supposés appartenir aux communautés qui ne sont pas majoritaires dans la population de la Macédoine » (cette formulation complexe constitue un résultat important des discussions portant sur le terme « minorité » en yougoslave de Macédoine).

L'article 2 de la Loi sur l'enseignement élémentaire recommande des changements de terminologie ; il mentionne le terme « enfants avec des besoins éducatifs spéciaux » pour remplacer la formule « difficultés particulières de développement ». Autre modification terminologique : « représentants des différentes communautés » terme adopté par l'Accord cadre d'Ohrid, doit être utilisé pour les différents groupes ethniques. Des normes sont établies par le ministère (article 7) et les programmes scolaires sont préparés en accord avec les programmes type élaborés et approuvés par le ministère. La progression des trois premières classes a également été définie pour les élèves (article 27). Les qualifications des enseignants doivent aussi être modifiées ; il s'agit entre autre de la possibilité pour une personne qui a fait des études sur les « déficiences » d'enseigner les quatre premières classes aux élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux (article 32). Ceux qui ont fait ces études peuvent aussi enseigner certaines matières de la cinquième à la huitième année des classes élémentaires pour enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les spécialistes des déficiences peuvent aussi donner une formation professionnelle.

15

L'Accord cadre d'Ohrid a été signé à Skopje, Macédoine, le 13 août 2001, en vue de « garantir l'avenir de la démocratie macédonienne et de permettre le développement de relations plus étroites et plus intégrées entre la République de Macédoine et le monde européen et atlantique » et aussi de promouvoir « un développement pacifique et harmonieux de la société civile, tout en respectant l'identité ethnique et les intérêts de tous les citoyens macédoniens ». L'accord comporte des chapitres sur les principes fondamentaux, sur la cessation des hostilités, sur le développement d'une administration décentralisée, sur une représentation équitable sans discrimination, sur des procédures parlementaires particulières, sur l'éducation, la langue et l'expression d'une identité. Des amendements à la Constitution et à la législation sont également prévus dans ce document

La loi de réglementation intérieure sur les critères et les modalités d'éducation élémentaire des élèves confrontés à des difficultés de développement (1996)

Le ministère de l'Éducation et de la Culture physique (ancien nom du MES) a réglementé l'enseignement élémentaire spécial dans la loi de réglementation intérieure sur les critères et les modalités d'éducation élémentaire des élèves confrontés à des difficultés de développement (1996). Les élèves confrontés à des difficultés de développement qui ne peuvent être intégrés dans les écoles primaires avec les autres élèves peuvent être inscrits dans les classes séparées des écoles classiques ou dans des écoles primaires spéciales (article 2). L'enseignement primaire des élèves confrontés à des difficultés de développement peut être aussi assuré dans d'autres organismes publics (exemple instituts, centres, ou hôpitaux). Les élèves confrontés à ces difficultés sont évalués par les institutions agréées. Le nombre d'élèves par classe est également défini par l'article 4 : il peut aller de six à dix, suivant qu'il s'agit de classes mixtes ou simplement d'élèves ayant un handicap spécifique et en fonction du type de handicap. Le nombre maximum d'étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux par classe régulière est de deux.

Pour la première fois dans un document législatif, cette loi comporte également une référence au processus d'intégration, indiquant que le nombre d'élèves par classe dans une école ordinaire doit être réduit de trois pour chaque enfant inscrit avec des besoins spéciaux (article 7).

Un internat ou des dortoirs sont prévus dans les établissements pré-scolaires d'éducation spéciale et les instituts ; les élèves sont répartis en « groupes éducatifs » sous la responsabilité d'un éducateur, dans lequel sont enseignés les compétences utiles à la vie courante. L'article 5 définit le nombre d'élèves dans chaque groupe éducatif qui peut aller de six à douze. De plus, pour les élèves ayant des troubles du comportement ou pour les jeunes délinquants, il peut y avoir jusqu'à douze élèves dans un groupe. Si un élève avec des problèmes de développement doit être accompagné par un parent ou un accompagnateur, comme précisé par la définition du type et du degré de besoins spéciaux, l'accompagnateur a droit à un transport gratuit (article 6).

Examen des politiques concernant les groupes spéciaux

D'après la Constitution de l' Yougoslave de Macédoine tous les enfants ont droit à l'éducation. La loi sur l'enseignement élémentaire spécifie que tous les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, y compris les plus doués, ont droit à une éducation. Les enfants souffrant d'un handicap physique ou mental peuvent suivre un enseignement dans des institutions spéciales ou dans des écoles classiques, suivant le niveau et le type de leurs besoins. Bien qu'il reste de nombreux enfants dans l'enseignement spécial, leur nombre tend à diminuer. Des expériences d'enseignement intégré ont aussi été lancées dans le pays.

Un enseignement répondant à des besoins spéciaux constitue un élément de la « Stratégie pour le développement éducatif 2001-2010 » élaborée en juin 2000 par le ministère de l'éducation et des sciences. Son second chapitre, consacré aux problèmes sociaux comporte une section sur l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux, qui examine différents aspects de l'enseignement intégré. Au moment de la rédaction du présent document, l'administration utilise à la fois les termes « enfants confrontés à des difficultés de développement » et ceux d'« enfants handicapés ». Suivant ce document, 5% seulement des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux sont inscrits dans les écoles ordinaires. Le taux de scolarisation est également très faible : le document estime que 20% seulement des enfants ayant des besoins spéciaux sont inscrits dans des écoles ordinaires.

Une « Stratégie nationale pour l'égalité des droits des handicapés en République de Macédoine » a également été élaborée. Un groupe de travail sur les besoins éducatifs spéciaux a proposé un programme pour la mise en œuvre du projet de stratégie et collabore avec un « Organisme national de coordination pour l'égalité des droits des handicapés », dont les membres désignés par les experts dépendant du Premier ministre proviennent des universités, des ONG, des ministères de la Santé, de l'Éducation et des Sciences, de l'Environnement, des Affaires sociales et de l'Aménagement du territoire.

Identification et évaluation des enfants ayant des besoins spéciaux

Certaines institutions sont responsables de l'identification des enfants avec un retard de développement, jusqu'à l'âge de 26 ans. Cette question est précisée dans le cadre légal représenté par « la Loi sur la réglementation intérieure de l'identification des personnes dont le développement physique

et mental est retardé » (30/2000), approuvé par le MES et les ministères de la Santé et des Affaires sociales. Entre autres questions, cette loi donne une définition des personnes habilitées à participer à cette identification, des institutions qui en sont chargées, et des modalités d'évaluation.

La première étape du processus d'identification consiste à « repérer et signaler les personnes retardées dans leur développement physique et mental et les enfants à risque dès la naissance ». Cette responsabilité peut être assurée par différents organismes, tels que les institutions sanitaires (maternités, centre de conseil pour le développement des enfants et dispensaires), les organismes de protection sociale, de l'accueil des enfants, d'éducation, ainsi que les parents ou les tuteurs (article 13). Différents experts assureront le processus d'évaluation en fonction des difficultés rencontrées : ophtalmologues, oto-rhino-laryngologistes, spécialistes de l'audition, des handicaps physiques, des autistes, orthophonistes, neuropsychiatres, médecins pour les malades chroniques et plusieurs de ces spécialistes en cas de multiplicité de handicaps (article 14). En outre, des spécialistes de divers handicaps et des travailleurs sociaux doivent pouvoir, le cas échéant, assister ces équipes. La législation précise aussi où peut se faire l'évaluation : seul un nombre restreint d'institutions médicales peuvent s'en charger au niveau national.

Au cours de ce processus, le spécialiste rassemble des données biographiques et définit les besoins spéciaux : crèches, enseignement, enseignement professionnel, emploi, aide sociale et soins de santé. Des besoins spécifiques peuvent être définis conformément à la loi sur la protection de l'enfance, aux législations sur la protection sociale, sur la santé et sur l'emploi, et sur l'indemnisation en cas de chômage. D'autres informations concernent des diagnostics spécifiques sur la santé, les problèmes sociaux et psychologiques, en précisant le type d'examen réalisé. Au cours de ce processus, les élèves peuvent aussi être classés dans l'une des huit catégories de handicap définies au deuxième chapitre de la loi sur la réglementation intérieure pour l'identification : personnes ayant des problèmes de vision, d'audition, d'élocution, invalides, handicapés mentaux (avec un handicap léger, modéré, sévère ou profond), autistes, malades chroniques et personnes ayant une multiplicité de handicaps.

Les parents peuvent décider s'ils placent l'élève dans une école classique ou spéciale. Ils peuvent aussi participer à l'évaluation des besoins spéciaux de leurs enfants (articles 2 et 18 de la loi sur la réglementation intérieure sur les critères et les modalités d'éducation élémentaire des élèves rencontrant des difficultés de développement).

La pauvreté facteur de risque

La « Stratégie pour le développement éducatif 2001-2010 » comporte un chapitre sur les risques de pauvreté qui expliquent un grand nombre de difficultés liées au développement socio-économique actuel de la République de Macédoine. L'évolution vers une économie de marché entraîne une paupérisation de plus en plus rapide de certains groupes vulnérables de population et une stratification sociale. La pauvreté diminue la possibilité d'une éducation de qualité et par conséquent, les membres des groupes vulnérables sont plongés plus profondément dans le cercle vicieux de la pauvreté et des difficultés de l'éducation. La manière la plus efficace d'offrir des opportunités aux jeunes de ces groupes défavorisés est d'offrir une éducation de qualité à toutes les populations.

Insertion et intégration : expériences passées et possibilités futures

Certaines tentatives de mise en application de l'insertion ont été réalisées, en accord avec les possibilités données dans le cadre légal. D'autres efforts d'amélioration sont entrepris de façon constante, entre autres des projets en collaboration avec divers organismes intéressés. Les premiers ont consisté à ouvrir des classes spéciales au sein des écoles classiques, représentant une approche systématique de l'enseignement spécial. De plus, le processus envisagé de développement plus large d'un enseignement intégré a été prévu par la « Loi de réglementation intérieure sur les critères et les modalités d'éducation élémentaire des élèves confrontés à des difficultés de développement. »

L'un des premiers projets de réponse aux besoins spéciaux, intitulé « Modernisation de l'enseignement des personnes ayant des problèmes de développement en République de Macédoine » a été entrepris en 1996-1998. Ce projet a entraîné des changements dans la Loi sur l'enseignement élémentaire. Comme on l'a vu, suivant la « Loi sur la modification et la mise en œuvre de la législation sur l'enseignement primaire », les enseignants pour enfants ayant des besoins spéciaux (ceux ayant un retard de développement psychologique) peuvent être des personnes ayant un diplôme de spécialiste des déficiences. Un spécialiste des déficiences peut également être un collaborateur dans les écoles primaires. Pour l'enseignement préscolaire, la Loi sur la modification et la mise en œuvre de la législation sur la protection de l'enfance précise que des groupes et un enseignement spécifiques doivent être créés (article 16) pour les enfants qui souffrent d'un retard limité dans leur développement physique ou intellectuel. Une aide supplémentaire et des programmes adaptés sont également prévus pour l'accueil et l'enseignement des enfants qui ont de légers retards de

développement mental et physique (article 16). Au niveau secondaire, des normes réglementent la formation des enseignants qui travaillent avec des élèves qui ont des besoins spéciaux. Ce document définit les examens d'enseignement professionnel spécial pour les enseignants qui travaillent avec ces élèves (article 32).

Depuis 1998, le MES a mis en œuvre un projet intitulé « Intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles classiques ». En 2005, après cinq années de mise en application de ce projet, il concerne 73 écoles primaires et 13 écoles maternelles. Chaque année, davantage d'écoles maternelles reçoivent ces enfants en plus grand nombre. Le projet a commencé par offrir des séminaires de formation aux enseignants et aux spécialistes (psychologues et pédagogues) des écoles classiques. Au cours de la septième année de mise en œuvre du projet (2005), un service mobile auquel participent des spécialistes des handicaps a été organisé. Il doit aider les enseignants des écoles classiques qui accueillent des élèves qui ont des besoins spéciaux. Un manuel pour les enseignants a également été publié et diffusé dans le cadre de ce projet. Celui-ci a entraîné certaines modifications de la législation sur l'enseignement élémentaire. Les amendements apportés en 2002 à la « Loi sur la modification et la mise en œuvre de la législation sur l'enseignement élémentaire » ont ajouté un article précisant que les écoles primaires devaient accueillir les enfants ayant des besoins spéciaux. Des méthodes et des modalités de travail spécifiques pour l'intégration dans l'enseignement ont également été proposées, ainsi que d'autres formes de travail individuel et en groupe. (article 25-a).

Un autre projet récent à l'initiative de l'UNICEF, vise à sortir les enfants ayant des besoins spéciaux des institutions spécialisées grâce au développement de services communautaires : cela a concerné 24 enfants maintenus dans leur famille ou placés dans des familles d'accueil. Il s'agissait généralement d'enfants souffrant de handicaps sérieux, accueillis localement dans des foyers d'accueil de jour. Le projet comportait une assistance aux familles biologiques et aux familles d'accueil et d'adoption pour recevoir des enfants handicapés avec la création de foyers d'accueil de jour, de foyers de vie spécialisés, de réseaux de parents, d'une formation du personnel des foyers d'accueil de jour et des parents.

Actuellement, le Ministère de l'Education et des Sciences prépare un rapport sur les stratégies prévues pour la période 2006-2010. L'un des aspects présenté dans ce document comme priorité pour l'éducation, et défini comme « Acquisition de services de qualité pour l'éducation », est l'insertion des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles courantes.

Collaboration des parents avec les enseignants

Les parents peuvent participer quotidiennement aux activités pédagogiques et sont considérés comme partenaires des enseignants et de l'école. Suivant la Loi sur l'enseignement élémentaire, le conseil d'administration des établissements, le principal organisme administratif de l'école comporte trois représentants des parents d'élèves, nommés par le Conseil des parents. Cela permet aux parents de participer au processus de décision sur des questions telles que l'adoption d'un programme annuel de travail pour l'établissement et l'élaboration d'un rapport annuel ; la mise au point d'un plan financier et l'adoption d'un statut de l'école élémentaire. Le conseil d'administration peut prendre des décisions au sujet des plaintes émanant des élèves, des parents et des tuteurs. L'influence des parents sur l'école élémentaire, en particulier en ce qui concerne l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux, peut aussi s'exercer par l'intermédiaire des conseils de parents, lequel est habilité à suivre la réalisation des programmes d'études et à faire des recommandations. Les statuts de l'école définissent les responsabilités, le nombre de membres, leur sélection et l'organisation des conseils de parents.

Difficultés et possibilités de développement de l'éducation répondant à des besoins spéciaux

Bien que les projets ci-dessus montrent quelques exemples de progrès vers l'insertion dans l'éducation classique des enfants ayant des besoins spéciaux, il reste beaucoup de difficultés à surmonter. L'obstacle le plus notable reste peut-être le faible niveau de développement économique du pays, avec l'importance du chômage et notamment du chômage de longue durée. De plus, la part du budget de l'Etat consacrée à l'éducation a en fait *diminué* de 1996 à 1999. De fortes pressions se font sentir actuellement pour réduire le personnel des établissements scolaires, ce qui diminuerait bien entendu considérablement les possibilités de mettre en pratique une éducation intégrée, étant donné les exigences supplémentaires que cela implique pour les enseignants et le besoin d'assistance supplémentaire de spécialistes et d'aides enseignants. Les contraintes financières se manifestent également par le manque d'équipement technique et de ressources humaines et matérielles. Par exemple, il n'y a pratiquement pas d'ordinateur disponible pour l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Récemment, des écoles primaires spécialisées ont reçu des ordinateurs grâce à une donation en provenance de Chine. Or, ces ordinateurs ne sont pas dotés de facilités spécifiques pour des enfants ayant des besoins spéciaux.

Il reste beaucoup à faire pour mieux comprendre les différentes structures éducatives concernant les enfants qui ont des besoins spéciaux. La différence conceptuelle entre insertion et intégration des ces enfants n'est pas opérée, comme on le voit par exemple dans le Projet de stratégie pour l'éducation qui utilise « intégration » et « insertion » comme des synonymes.

En outre, il est très rare de trouver une assistance pour les enfants qui ont des besoins spéciaux dans les écoles courantes. Si une école courante fait partie de projets d'éducation intégrée, elle devrait bénéficier des services mobiles de spécialistes des handicapés (orthophonie, spécialistes de l'audition, du langage, etc.). Or, même dans les écoles de projets les aides supplémentaires sont très coûteuses, il est donc très difficile de satisfaire les besoins spéciaux de ces enfants. Ainsi par exemple, les services d'orthophonie ne se trouvent que dans quelques écoles primaires et dans une seule ville. En général, les parents sont le seul recours pour l'enfant et pour l'enseignant.

D'autres difficultés surgissent lors du passage d'un enseignement général à un enseignement par matière après la quatrième année. L'enseignant unique peut être plus attentif aux enfants ayant des besoins spéciaux, tandis que les enseignants spécialisés dans une matière risquent de passer moins de temps avec chaque élève et donc d'être moins préparés à apporter une aide supplémentaire. Dans certains cas, les pédagogues peuvent apporter une aide, mais beaucoup ne sont pas encore formés dans ce domaine. Ceux qui ont été formés pour l'éducation des handicapés sont souvent considérés comme étant les seuls responsables des enfants, ce qui prive ces derniers du bénéfice de la diversité d'un système. La nouvelle législation sur l'enseignement élémentaire donne des possibilités importantes pour améliorer la formation des éducateurs non spécialisés, ce qui les oblige à suivre une formation continue de manière régulière, et donne une excellente occasion d'introduire de nouvelles méthodes dans l'enseignement élémentaire. Une formation plus intensive rendrait les enseignants plus aptes à mettre en œuvre une éducation d'insertion.

La loi sur l'enseignement élémentaire (2002) comporte un article qui pourrait constituer un obstacle à l'insertion des enfants ayant des besoins spéciaux. Son article 51, spécifie que les enfants de plus de 17 ans ne pourront plus rester dans l'enseignement primaire ; un élève handicapé ou à risque pourrait donc être empêché d'achever ses études du fait de cette restriction.

Aucune de ces difficultés n'est insurmontable, mais prises dans leur ensemble, elles constituent un redoutable défi pour le développement de l'éducation spéciale dans l' Yougoslave de Macédoine.

Statistiques et indicateurs

Comme on l'a vu, la loi sur la « Réglementation intérieure pour l'identification des besoins spéciaux des personnes confrontées à des difficultés de développement physique et mental » promulguée par le ministère du Travail et des Affaires sociales comporte les définitions des personnes handicapées jusqu'à l'âge de 26 ans (article 4) :

- Aveugles ou mal voyants.
- Sourds ou mal entendants.
- Personnes ayant des difficultés d'élocution.
- Handicapés physiques.
- Handicapés mentaux (légers, sévères et profonds).
- Autistes.
- Malades chroniques.
- Personnes souffrant d'une multiplicité de handicaps.

La quatrième partie de cette loi définit les activités du centre de travail social au sein d'une communauté locale, laquelle tient un registre des enfants et des jeunes de moins de 26 ans souffrant d'un handicap ou d'un retard de développement (article 21). La généralisation des registres scolaires pour tous les élèves et pas seulement pour ceux qui ont des besoins spéciaux serait la bienvenue car il n'en existe pas actuellement pour aucune catégorie d'élèves.

Les statistiques de l'enseignement sont rassemblées par plusieurs institutions dont le MES par l'intermédiaire de ses représentants locaux. Depuis les récents changements intervenus au Ministère il n'y a plus de représentants locaux. Leurs responsabilités sont temporairement assumées par des inspecteurs pédagogiques et par des centres de services au niveau local. Le Bureau national des statistiques réunit également des données sur l'éducation spéciale. Les questionnaires du Ministère de l'éducation sont diffusés auprès des écoles primaires classiques, des écoles primaires spéciales et des institutions. Le directeur de chaque institution est responsable de la validité des données au niveau de chaque établissement, les représentants locaux du MES (les inspecteurs pédagogiques) étant habilités à vérifier ces données. Les informations de base sur l'année scolaire en cours concernent : le nombre total de classes et d'élèves par

niveau dans les écoles élémentaires, centrales et les écoles satellites, la localisation de l'école centrale et l'organisation des écoles autour desquelles sont constitués des réseaux (dans l' yougoslave de Macédoine, il existe un système d'écoles centrales dans lesquelles se trouve l'administration et qui sont des « entités légales » chargées de gérer des écoles ou des classes satellites, ce qui peut aller d'une seule classe à un établissement complet). Des informations sont également réunies sur la langue d'enseignement dans les différentes écoles et pour tous les élèves jusqu'à la huitième année des écoles primaires centrales et satellites, ainsi que sur d'autres aspects de l'enseignement. Les experts en éducation spécialisée pensent qu'il y a un manque de savoir-faire et de résultats au niveau de la collecte des statistiques.

Tableau 5.1 Ecoles élémentaires spéciales : nombre total d'élèves, langue d'enseignement et classes par niveau et sexe, année scolaire 2003- 2004

	I – IV				V – VIII				I - VIII			
	Tous	F	M	Classe	Tous	F	M	Classe	Tous	F	M	Classe
SAINT KLIMENT OHRIDSKI SES Ecole centrale, Langue macédonienne Localité : Strumica	13	5	8	4	29	9	20	5	42	14	28	9
MACA OVCHAROVA SES Ecole centrale, Langue macédonienne Localité : Titov Veles	23	18	5	4	54	41	13	6	77	59	18	10
Dr ZLATAN SREMAC KISELA VODA, Skopje	88	68	20	9	87	57	30	10	175	125	50	19
Ecole centrale, Langue macédonienne	77	63	14	8	87	57	30	10	164	120	44	18
Classe satellite, langue albanaise	11	5	6	1	0	0	0	0	11	5	6	1
IDNINA SPS CAIR Skopje	62			8	116			15	178			23
Ecole centrale, Langue macédonienne	43			6	101			13	144			19
Ecole centrale, Langue albanaise	19			2	15			2	34			4
Total pour le pays	186		91	25	286		107	36	472		198	61

Note : Le tableau 5.1 montre quatre classes d'éducation spéciale de cours élémentaire pour enfants avec des besoins particuliers avec un total de 472 étudiants inscrits. Le tableau 5.2 ci-dessous montre que 213 enfants sont inscrits dans six instituts.

Source : Ministère de l'éducation et des sciences de l' yougoslave de Macédoine.

Tableau 5.2 **Instituts d'enseignement et de réadaptation : nombre total d'élèves et de classes par niveau, langue d'enseignement et sexe, année scolaire 2003-2004**

	I – IV				V – VIII				Total (I – VIII)			
	Tous	F	M	Classe	Tous	F	M	Classe	Tous	F	M	Classe
BITOLA, KOCO RACIN, Institut pour sourds ou mal entendants, école centrale, langue macédonienne	37	21	16	6	31	22	9	5	68	43	25	11
STRUMICA, BANJA BANSKO, Ecole centrale, langue macédonienne	11	4	7	2	7	3	4	4	18	7	11	6
SKOPJE –GAZI BABA, RANKA MILANOVIC, Institut de soins et d'éducation pour enfants et adolescents, Ecole centrale, langue macédonienne	10	8	2	1	13	4	9	4	23	12	11	5
SKOPJE - KISELA VODA, DIMITAR VLAHOV, Institut pour étudiants aveugles, école centrale, langue macédonienne	8			2	11	7	4	4	19	11	8	6
SKOPJE – CAIR,, Topansko, Institut de réadaptation pour enfants et adolescents									59	-	-	9
Institut « Care 25 May »									26	-	-	3
TOTAL	66	37	29	11	62	36	26	17	213	-	-	40

Source : *ibid*

Tableau 5.3 Etudiants par communauté ayant des besoins spéciaux inscrits dans des écoles élémentaires spécialisées, des classes spécialisées et des instituts d'éducation et de réadaptation

Bitola	126
Veles	89
Vinica	21
Gevgelija	4
Gostivar	24
Delcevo	11
Makedonska Kamenica	10
Kavadarci	19
Kicevo	6
Kocani	8
Kumanovo	63
Negotino	10
Ohrid	60
Prilep	29
Probistip	10
Sveti Nikole	5
Skopje	596
Struga	5
Strumica	62
Tetovo	55
Stip	45
Total	1 258

Source : ibid

Au total, les données du tableau 5.3, collectés lors d'une enquête effectuée par téléphone, indiquent que 1 258 enfants en âge de la scolarité élémentaire et ayant des besoins spéciaux sont inscrits dans les écoles primaires répondant à ces besoins, dans des classes séparées des écoles classiques et dans des institutions spécialisées. Cela représente une faible diminution du nombre d'enfants accueillis dans les écoles spéciales, par rapport à 1998, date à laquelle ils étaient au nombre de 1 409. On suppose que ce phénomène est le résultat de l'insertion d'enfants ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires ; la plupart d'entre eux sont physiquement intégrés dans des écoles ordinaires comportant des classes pour enfants ayant des besoins spéciaux. Ce type de classe existe dans l'ensemble du pays. Chaque année, le nombre d'étudiants ayant des besoins spéciaux qui intègrent des classes courantes est en augmentation. Le nombre de ces étudiants inscrits dans des classes spéciales est compris dans le nombre d'étudiants ayant des besoins spéciaux présentés dans les statistiques. Il est important de noter qu'il n'existe pas de statistiques pour tous les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux qui fréquentent des classes ordinaires dans des écoles classiques. Les parents n'aiment pas

présenter leurs enfants pour une évaluation. Ils craignent de les voir envoyer dans des classes spéciales ou des écoles spéciales, ce qu'ils préfèrent éviter. Il s'en suit que plusieurs enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux mais qui fréquent des écoles classiques ne sont pas inclus dans les statistiques officielles du ministère. Les données relevées (sur les étudiants ayant des besoins spéciaux) proviennent exclusivement des écoles spécialisées, des classes et des instituts.

Les statistiques officielles qui diffèrent légèrement des données du tableau 5.3, montrent que le nombre total d'étudiants inscrits au titre de l'éducation spéciale dans l' yougoslave de Macédoine s'élève à 1 095 pour 178 classes ce qui comprend 663 étudiants dans des écoles spéciales et 432 étudiants dans 80 classes rattachées à des écoles classiques. Des classes rattachées aux écoles élémentaires, pour les enfants qui ont un retard de développement, sont ouvertes dans 24 écoles réparties sur 18 municipalités (pour un total de 124). Il n'existe qu'une seule école dans tout le pays où les classes d'enseignement avec besoins spéciaux font partie de l'école classique en parallèle avec les niveaux de I à IV. Cette école est prévue pour l'enseignement élémentaire d'enfants ayant des difficultés intellectuelles modérées, dans la communauté où se trouve cette école.

Tableau 5.4 Nombre de personnels dans les écoles primaires pour éducation spéciale année scolaire 2003-2004

Type d'emplois	Total
Directeurs d'école	4
Personnels de l'éducation spéciale	11
Psychologues	3
Travailleurs sociaux	3
Spécialistes des handicaps	5
Bibliothécaires	1
Educateurs	95
Enseignement complet	31
Enseignement à plein temps	8
Educateur dans un foyer d'accueil de jour	6
Enseignement par matière	42
Educateurs de classes préparatoires	2
Educateurs de foyer de vie	6
Total	111

Source : ibid

Tableau 5.5 Nombre de personnels dans les instituts pour éducation spéciale
année scolaire 2003-2004

Type d'emplois	Total
Directeurs	3
Personnels de l'éducation spéciale	9
Pédagogues	3
Généralistes	3
Travailleurs sociaux	2
Spécialistes des handicaps	1
Educateurs	76
Enseignement complet	25
Enseignement par matière	34
Educateurs de classes préparatoires	2
Educateurs de foyer de vie	15
Total	88

Source : *ibid*

Organisation scolaire, pédagogie et programmes

Organisation scolaire

Ainsi, selon les récentes dispositions juridiques, l'insertion scolaire pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux est effectivement possible. La campagne de sensibilisation et les activités des ONG, et surtout les efforts des parents ont commencé à introduire l'insertion dans un contexte plus vaste du système d'enseignement du primaire dans tout le pays. Ces efforts sont mis en évidence par la diminution du nombre d'élèves dans les écoles primaires et les institutions.

Plusieurs écoles spéciales accueillent des enfants ayant des besoins spéciaux. Les élèves mal voyants peuvent s'inscrire à l'Institut *Dimitar Vlahov* à Skopje. Ceux qui sont mal entendants et ceux qui ont des problèmes d'élocution à l'Institut *Kocho Racin* à Bitola. Un autre institut, situé à Banja BANSKO, Strumika s'adresse aux handicapés physiques. Il existe également quatre écoles primaires spéciales. Bien que la loi précise que le nombre d'élèves par classe doit se situer entre six et huit, le nombre moyen est supérieur à 13. Selon les statistiques officielles, au total, il y a 98

classes dans des écoles spéciales (soit neuf de moins que l'année précédente). Le nombre total d'élèves dans les écoles élémentaires spéciales s'élevait à 663, soit 149 de moins que l'année précédente. Cinq instituts dans l'ensemble du pays reçoivent les autres enfants avec des problèmes de vision, d'audition, de retard intellectuel moyen ou profond, ainsi que les enfants qui ont des problèmes de comportement et les jeunes délinquants.

En République de Macédoine, il existe trois types d'organisation de la journée scolaire dans les écoles primaires. La plupart des établissements suivent un processus d'enseignement classique d'une demi-journée. Dans presque tous les cas, une demi-journée d'enseignement (classique) est donnée aux élèves des quatre premières années. Le second type d'organisation implique un enseignement de toute la journée. Après avoir suivi les cours, les élèves ont différentes activités avec un autre enseignant ; habituellement, ils font leurs devoirs ou jouent et le second enseignant ne procède à aucune évaluation. Un enseignement optionnel, ou des activités supplémentaires, ou un travail sur projet peuvent être organisés après les cours habituels. Les parents doivent payer pour le repas. Le troisième type d'organisation consiste en une journée complète d'enseignement avec deux enseignants qui travaillent à tour de rôle pour chaque classe.

Quelques écoles organisent des projets pour faciliter les déplacements des élèves en chaise roulante. Mais ces dispositifs sont coûteux pour le MES, en particulier si l'on prend en considération la situation médiocre de beaucoup d'écoles primaires, qui rencontrent des difficultés pour assurer des normes élémentaires de santé et de sécurité. Dans ces conditions, les projets d'aménagement pour les élèves ayant des besoins spéciaux doivent être vraisemblablement remis à plus tard.

Programmes d'étude

Le ministère de l'Education et de l'Education physique, Institut pédagogique de Macédoine a publié en 1997 le « programme d'études pour l'enseignement primaire, lequel dans un chapitre sur le cadre théorique et les principes généraux discute du principe de l'intégration des enfants présentant des problèmes de développement. Les politiques pour les élèves qui ont des besoins spéciaux sont définies dans une section sur « l'éducation à l'école primaire et l'éducation des élèves affectés d'une incapacité entravant leur développement ».

Dans le système actuel d'enseignement primaire, les écoles spéciales pour enfants affectés d'une incapacité entravant leur développement peuvent suivre des programmes distincts de ceux des écoles classiques. Dans le programme de base de l'enseignement élémentaire, il est spécifié que « le

principal objectif de ce document est d'offrir le maximum de possibilités aux élèves ayant des besoins spéciaux ». Ceux-ci peuvent acquérir des compétences utiles pour leur socialisation, des attitudes positives et autres valeurs utiles pour la vie sociale. Une attention particulière est accordée à l'acquisition des compétences utiles à la vie courante et à la formation professionnelle.

Le Bureau du développement de l'enseignement (précédemment Institut pédagogique) a mis au point des programmes pour certaines catégories d'élèves : ceux qui ont un handicap intellectuel, auditif ou visuel. Le conseiller chargé de l'enseignement spécial au département des programmes souligne que leur analyse et leur mise au point sont une priorité du travail du Bureau de développement de l'enseignement. En 2005, il est prévu d'élaborer de nouveaux programmes répondant mieux aux besoins et aux possibilités des élèves. L'évolution prévue pourrait comporter un cadre d'enseignement plus général avec davantage de liberté pour le logement des élèves, une approche individualisée et une révision permanente pour mieux évaluer et adapter les programmes.

Matériel d'enseignement

Il existe jusqu'à cinq manuels agréés que peuvent choisir les enseignants dans toutes les matières et toutes les classes (exemple langue macédonienne en cinquième année). Cependant, l'évolution des conditions de publication, du fait des restrictions budgétaires et de la concurrence entre de nombreux éditeurs a entraîné des difficultés pour les manuels à faible tirage ; c'est notamment le cas des manuels destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux et des manuels de langues autres que le macédonien. Même si la nécessité de disposer de manuels pour les langues des minorités figure à l'article 91 de la loi sur l'enseignement élémentaire, il n'est pas prévu d'aide financière pour leur publication, ce qui représente une difficulté sérieuse pour les écoles. Au cours des années précédentes, s'il y avait déjà des difficultés, il existait cependant un plus large éventail de manuels pour toutes les minorités. Précédemment, quelques manuels destinés aux élèves de l'enseignement élémentaire ayant des besoins spéciaux étaient utilisés dans les écoles spéciales et dans les classes spéciales des écoles élémentaires : par exemple les *Mathématiques illustrées* pour les classes I à IV et des *Exercices de mathématiques* pour les quatrième et cinquième année. Tous deux s'adressant aux élèves souffrant d'un retard intellectuel et rédigés par V. Gulicoska-Kalic. Un livre de lecture pour les mal entendants de deuxième année rédigé par L. Tashevska et L. Tasik a également été publié. Ces ouvrages ont été publiés il y a près de trente ans.

Formation des enseignants

Les instituteurs de l'enseignement préscolaire et primaire sont formés en quatre ans à l'Institut pédagogique rattaché à la faculté de philosophie de l'université St. Cyrille et Methodius. L'université Sud-Est et l'université d'Etat toutes deux situées à Tetovo, ont également quelques programmes de formation des maîtres. La formation des maîtres pour le primaire varie suivant le niveau de l'enseignement primaire que le maître prépare : enseignement général (niveau I à IV) ou enseignement par matières (niveau V à VIII). Les éducateurs de maternelles et les instituteurs d'enseignement général sont formés dans trois collèges de formation des maîtres. Les chargés d'enseignement d'une matière pour les classes V à VIII des écoles élémentaires et pour l'enseignement secondaire sont formés dans différentes facultés suivant la matière enseignée, avec une formation pédagogique après deux années consacrées à la matière. A la faculté *Kliment Ohridski* de Skopje, les instituteurs de l'enseignement préscolaire et primaire (quatre premières années) sont formés dans trois langues (macédonien, albanais et turc). Dans la plupart des cas, les étudiants choisissent une formation pédagogique après deux années d'études générales comportant la pédagogie comme option ; en troisième et quatrième année, ils rejoignent le programme normal de formation des enseignants.

Les spécialistes chargés de l'enseignement des handicapés reçoivent une formation concernant l'étude des déficiences. Ils étudient pendant quatre ans à l'Institut spécialisé dans l'étude des déficiences, également rattaché à la faculté de philosophie de l'université Cyrille et Méthodius. Ces spécialistes travaillent dans des écoles et des instituts spécialisés, et sont également placés dans les classes spéciales rattachées à des écoles classiques.

Les enseignants ordinaires ne reçoivent pas de formation initiale particulière pour travailler avec des enfants ayant des besoins spéciaux, ou bien sont très brièvement informés. Des tentatives ont été prévues, dans le cadre de différents projets, pour étendre les possibilités de formation à l'enseignement des élèves ayant des besoins spéciaux pour les enseignants ordinaires, mais ce n'est pas encore une pratique systématique. Les enseignants ne sont donc pas préparés à aborder les problèmes que posent les différents besoins des handicapés et des élèves à risque. Dans le cadre des études universitaires de psychologie, il existe une option portant sur la psychologie des personnes souffrant d'un retard de développement. Certaines activités novatrices sont menées à bien dans l'enseignement supérieur. A l'Institut de pédagogie où sont formés les enseignants, deux matières sont à l'étude : « Psychologie des enfants qui ont des besoins

spéciaux » et « Méthodes d'enseignement des enfants ayant des besoins spéciaux ». Les professeurs de l'Institut de pédagogie et de l'Institut d'étude des déficiences seront chargés de l'enseignement de ces matières, ce qui témoigne des efforts pour améliorer l'enseignement des besoins spéciaux..

Conclusion

S'il reste beaucoup de problèmes à résoudre en dans l' yougoslave de Macédoine pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux, on a pu noter au cours des dernières années plusieurs avancées du fait de la réalisation de projets et de l'évolution des politiques publiques. L'introduction d'une nouvelle terminologie apportée par les modifications à la loi sur l'enseignement élémentaire (2004) entraînera une nouvelle conception de ce que sont les enfants ayant des besoins spéciaux. Elle devrait permettre d'établir de meilleurs programmes scolaires pour répondre à ces besoins. L'expérience plus large concernant les classes spéciales attachées à des écoles classiques, élément d'une solution systématique prévue et financée par le MES, continuera à développer le capital humain et le cadre institutionnel concernant les besoins éducatifs spéciaux. Mais, comme toujours, une aide financière et professionnelle continue est nécessaire. Deux éléments essentiels pourraient permettre de renforcer l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux : le rôle des conseils de parents et des conseils d'administration des établissements. La création d'une année supplémentaire de scolarité obligatoire en 2003-2004 permet également d'espérer une éducation précoce aux besoins spéciaux ; on peut s'attendre à ce qu'elle prenne en considération les catégories d'enfants vulnérables aussi bien que les handicapés. D'autres avancées importantes sont à noter : les avantages accordés à l'enseignement préscolaire des enfants à risque et ayant des besoins éducatifs spéciaux avec l'introduction d'un nouveau programme d'enseignement et l'amélioration de la formation des maîtres (à la fois théorique et pratique). Les nouvelles orientations définies par la Stratégie éducative de 2001-2010 ne peuvent qu'améliorer à l'avenir l'éducation répondant à des besoins spéciaux.

Chapitre 6 - Moldavie

Le rapport national de Moldavie sur les « Politiques d'éducation pour les enfants à risque et ceux présentant un handicap » décrit le statut actuel des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Le texte sur la stratégie nationale d'éducation pour tous, rédigé à partir du cadre d'action du forum sur l'éducation de Dakar, constitue un document important pour les politiques de développement de l'éducation. Comme constaté dans le rapport, les écoles du système éducatif ordinaire ont des interactions uniquement occasionnelles avec les enfants ayant des besoins particuliers ; ainsi, les réformes prévues dans les prochaines années devront porter tout particulièrement sur la mise en place de cadres juridiques appropriés et de moyens humains et financiers suffisants. Comme les autres rapports présentés dans cette publication, la présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique et particulièrement les politiques en direction des groupes spéciaux et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales, également importante est l'attention portée aux barrières et aux problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, à la participation des parents et aux divers autres services de soutien. Le rapport décrit également les nouveaux défis du système d'éducation auxquels la Moldavie doit faire face en ce qui concerne la situation spécifique des enfants non pris en charge par leurs parents.

Introduction

La Moldavie a entrepris de définir un nouveau cadre législatif et une nouvelle politique en matière d'éducation afin de relever les nouveaux défis économiques, sociaux et politiques qui se présentent à elle. C'est en 1999, autrement dit plusieurs années après son accès au pouvoir, que le gouvernement moldave a adopté un programme national pour le développement de l'éducation dans le but d'organiser et de mettre en œuvre le processus de réforme de l'éducation jusqu'en 2005. Plusieurs textes de loi, notamment les principes de développement de l'éducation en république de Moldavie (1994) et la loi sur l'éducation (1995), décrivent le type de système éducatif à mettre en place. Le processus de réforme a été divisé en deux phases. Au cours de la première (1999-2000), les bases légales, administratives et financières de la réforme ont été jetées. La seconde phase (2002-2005) vise à doter le pays d'un système d'enseignement qui soit à la fois fondé sur des valeurs nationales et mondiales multiculturelles et surtout adapté à l'évolution du secteur de l'éducation en Europe, l'objectif étant de l'intégrer au système éducatif européen.

La constitution de la république de Moldavie garantit le droit à l'éducation et la gratuité de l'enseignement public. L'enseignement de base (de la 1^{re} à la 10^e année) est obligatoire. L'éducation des moins de 3 ans se déroule à la maison et les familles peuvent recevoir des aides à ce titre, conformément à la législation en vigueur. La préscolarisation des enfants de 3 à 6 ou 7 ans n'est pas obligatoire et peut être assurée par différents établissements d'enseignement, principalement des écoles maternelles, publiques ou privées, qui proposent divers programmes respectant les normes nationales en matière d'éducation. Ces toutes dernières années, le nombre d'enfants fréquentant les écoles maternelles a considérablement chuté et ne représente que 40 % de la classe d'âge concernée. C'est dans les zones rurales, où le niveau de vie est plus faible qu'en ville, que les effectifs des écoles maternelles et des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle ont le plus baissé. En effet, les parents ne peuvent assumer les dépenses liées à la scolarité de leurs enfants (vêtements, chaussures, manuels scolaires, etc.) et l'environnement scolaire n'incite guère à aller à l'école. En milieu rural, par exemple, les établissements manquent de

ressources pour chauffer les salles en hiver, dans le secondaire leur nombre est insuffisant et beaucoup d'élèves habitent loin de leur école. En outre, les enseignants diplômés se font rares : environ 1 900 d'entre eux ont démissionné en 2004 en raison de leur faible rémunération et faute de pouvoir travailler et enseigner dans des conditions acceptables. Dotées de piètres installations et sans apports financiers, les écoles en milieu rural ne peuvent instaurer un climat propice à l'apprentissage. Enfin, les parents qui partent travailler à l'étranger confient parfois leurs enfants aux grands-parents ou à d'autres membres de la famille, et ces personnes sont peut-être moins enclines à envoyer les enfants à l'école.

La scolarité, avec l'accord des parents, débute à 6 ans si l'enfant a atteint un degré de maturité psychologique et sociale suffisant. L'entrée à l'école fait l'objet d'une procédure émanant du ministère de l'Éducation. La scolarité obligatoire comprend, dans un premier temps, l'enseignement primaire à temps plein de la 1^{re} à la 4^e année pour les enfants âgés de 6 à 10 ans ou de 7 à 11. Elle se poursuit, pour tous les enfants à la sortie du primaire, sans examen ni autre forme d'évaluation, pendant les cinq années du premier cycle du secondaire ou gymnase (de la 5^e à la 9^e année), autrement dit pour les élèves âgés de 10 à 15 ans ou de 11 à 16 ans, qui à la fin de ce cycle obtiennent un certificat (*Certificat de studii gimnaziale*). Le deuxième cycle du secondaire dure soit deux ans (10^e et 11^e années) (et est alors sanctionné par l'*Atestat de studii medii de cultură generală*) soit trois ans (*lyceum*), de la 10^e à la 12^e année (et donne alors lieu à la délivrance du *Diplomă de bacalaureat*). À l'issue du *lyceum* ou du deuxième cycle du secondaire général, les élèves peuvent accéder à l'enseignement supérieur dans des universités, des *academies* et des instituts. Les différents cursus durent quatre à six ans en fonction du domaine d'études. Les formations post-universitaires débouchent sur des diplômes de maîtrise et de doctorat. Il existe également des filières artistiques et sportives, dont l'accès se fait sur concours pour les enfants présentant des dons particuliers dans ces domaines. Le système éducatif moldave attache une grande importance aux enseignements complémentaires qui contribuent à développer les aptitudes et les talents des enfants dans de nombreux domaines grâce à des activités organisées dans des centres proposant divers services éducatifs. Il peut s'agir de centres d'éveil à la créativité des enfants, de centres techniques, de centres pour les naturalistes ou les touristes en herbe, de centres sportifs ou artistiques ou d'autres types de clubs. À l'heure actuelle, environ 10 % des enfants scolarisés fréquentent les quelque 126 centres de ce type. Les activités de formation *continue* prennent diverses formes : elles peuvent être proposées par des universités ouvertes, être suivies à distance, etc.

Le ministère de l'Éducation, qui est l'administration publique centrale dans le domaine de l'éducation, élabore, conduit et défend sa stratégie et sa

politique et participe à l'élaboration des politiques nationales dans d'autres domaines en rapport avec l'enfance et la jeunesse. Les directions de l'éducation sont les autorités compétentes dans ce secteur à l'échelle des districts et de la ville de Chisinau. Sur proposition du ministère de l'Éducation, le gouvernement décide des modalités de fonctionnement des directions et des services d'inspection qui dépendent d'elles. Ces directions exercent également leur autorité sur des départements chargés de la méthodologie et sur des centres médicaux et psychopédagogiques dont la structure et les attributions sont définies par les autorités nationales. En Moldavie, le processus d'évaluation de la qualité du système éducatif ne fait que débiter. Les autorités nationales ont créé à ces fins le Conseil national d'évaluation académique et d'agrément des établissements d'enseignement. (En 2000, ce Conseil a lancé le processus d'évaluation et d'octroi d'agrément des établissements d'enseignement supérieur).

L'éducation des enfants ayant des besoins particuliers

L'éducation des enfants ayant des besoins particuliers s'inscrit dans le cadre du système éducatif général et est assurée elle aussi gratuitement. Elle a pour objet d'offrir une formation théorique et pratique aux enfants présentant des handicaps mentaux, sensoriels ou physiques graves et permettre leur intégration. La scolarité obligatoire dure huit ans pour les enfants handicapés mentaux et 10 à 11 ans pour les enfants présentant des handicaps moteurs ou sensoriels. A la demande du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, les autorités nationales soumettent les établissements de l'enseignement spécial à une réglementation stricte. La Division des problèmes sociaux, placée sous l'autorité de la Chancellerie du Gouvernement, supervise les questions d'éducation et délivre les agréments aux établissements. Le système éducatif pour les enfants ayant des besoins particuliers dépend de divers ministères : celui de l'Éducation, celui de la Santé et celui du Travail, des affaires sociales et de la protection de la famille. L'enseignement spécial s'inspire du programme d'enseignement normal et des projets d'études sont mis au point pour répondre aux besoins des enfants handicapés. Dans les établissements spéciaux, on trouve des classes ou des groupes réservés aux enfants dont les handicaps ont été déterminés à l'occasion d'examen médico-psychopédagogiques. Les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers et ceux qui ont besoin d'une prise en charge par la société sont scolarisés dans des établissements distincts gérés par le ministère de l'Éducation ou par les autorités locales. Chaque établissement est responsable de la prise en charge et du bien-être de ses élèves et doit s'assurer du respect de leurs droits constitutionnels. Le droit des enfants à l'éducation est garanti par l'État et repose sur l'égalité de l'accès à l'éducation et des chances de s'épanouir pour tous les enfants.

Cadre législatif

Du fait des changements économiques, sociaux et politiques qu'a connus la Moldavie, la définition d'un nouveau cadre législatif et d'une nouvelle politique en matière d'éducation est devenue indispensable. Trois principaux textes ont été adoptés : les principes de développement de l'éducation en république de Moldavie, adoptés par le Parlement en 1994 ; la loi n° 547 de 1995 sur l'éducation ; et le programme national pour le développement de l'éducation pour la période 1995-2005. Par ailleurs, la stratégie nationale d'éducation pour tous 2004-2015, dont il sera question dans la partie suivante, est également entrée en vigueur. Les enfants qui ont des besoins particuliers sont implicitement concernés par ces textes qui ont été rédigés à partir de la loi sur l'éducation de 1995. En vertu de la loi sur l'éducation, article 33, « L'enseignement spécial fait partie intégrante du système éducatif, ses objectifs étant la formation, l'intégration, la rééducation et l'insertion dans la société des enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant des besoins éducatifs particuliers dus à des handicaps physiques, mentaux et sensoriels, à des troubles du langage ou du comportement ou à des troubles associés ». Les méthodes de classification sont également expliquées : « Le diagnostic des handicaps est formulé, en présence des parents ou tuteurs légaux, après consultation du Conseil médico-psychopédagogique institué par le décret du 24 juillet 1994 ». L'enseignement spécial est dispensé dans des établissements et des pensionnats destinés à cet usage.

L'aide médico-psychopédagogique et sociale apportée aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est régie par plusieurs déclarations et conventions internationales sur la protection des droits de l'enfance et sur la nécessité d'instruire les enfants ayant des besoins particuliers, et en particulier la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (ratifiée en 1993 par la Moldavie), et la Déclaration de Salamanque et Cadre d'action (1994). La république de Moldavie expose sa politique en matière d'éducation spéciale et de respect des droits des enfants handicapés dans les décrets suivants : le décret n° 5 (2001) sur les Principes en matière de protection de l'enfance et de la famille ; le décret n° 727 (2003) sur la Stratégie nationale de protection de l'enfance et de la famille et sur le Plan d'action pour 2003 concernant la protection des orphelins et des jeunes sortants de pensionnats ; le décret n° 1730 (2002) portant approbation du programme pilote « Enfants handicapés » ; le décret n° 1733 (2002) sur l'assistance aux enfants que leurs parents ne prennent pas en charge et qui sont placés dans des familles d'accueil et le décret n° 1321 (2002) portant

approbation du programme pilote « Enfants orphelins » visant à assurer l'éducation, la formation et le développement de ce groupe de population.

Dans le cadre de la Stratégie nationale de réduction de la pauvreté, le programme pilote « Enfants handicapés » a été approuvé le 31 décembre 2002 par le décret n° 1730 du gouvernement de la république de Moldavie. Ce programme prévoit la collaboration de toutes les établissements et organisations qui jouent un rôle dans le volet de la politique de protection sociale consacré aux besoins des enfants handicapés. Ce programme a six grands objectifs : mettre en place des dispositifs de prévention de l'invalidité de l'enfant ; créer et garantir le maintien de services d'assistance médicale et pédagogique et de réinsertion sociale pour les enfants handicapés ; mettre à la disposition de ces enfants les équipements techniques nécessaires à leur réadaptation et à leur autonomie ; faire avancer la recherche dans le domaine de l'éducation des handicapés ; assurer la formation initiale et continue du personnel enseignant ; et améliorer les conditions de vie des enfants handicapés et les conditions de travail de leurs enseignants.

Le fonctionnement des établissements accueillant les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est régi par quatre textes de loi : le décret n° 268 (1995) intitulé « Mesures complémentaires visant à améliorer la prise en charge et l'enseignement des enfants dans les pensions », le décret n° 398 (1996) sur l'application des dispositions prises par le président de la république de Moldavie, le décret n° 53 (1995) sur les « Mesures d'assistance aux orphelins et aux enfants issus de familles défavorisées, monoparentales et touchées par le chômage » et la loi sur le « Fonctionnement des pensionnats et des *gymnasiums* pour les orphelins et les enfants sans domicile ». En vue d'améliorer les conditions de vie des enfants placés dans des institutions spécialisées, le ministère de l'Éducation a élaboré puis adopté le décret n° 1335 de 2004, qui prévoit que l'on doit fournir à ces enfants de la nourriture, des chaussures, des vêtements, le petit matériel nécessaire en classe et en dortoir ainsi que des jouets et d'autres objets indispensables. Des quotas d'admission dans les établissements post-secondaires, les *lyceums* et les écoles techniques et professionnelles où ils peuvent apprendre un métier ou poursuivre leurs études, permettent aux enfants ayant des besoins particuliers de poursuivre leur formation.

Examen de la politique axé sur les élèves ayant des besoins particuliers

Si l’instruction des enfants ayant des besoins particuliers est essentielle dans toutes les sociétés, la protection de l’enfance et de la famille n’en est pas moins une question de société fondamentale, quel que soit le niveau de développement économique de la société en question. La Moldavie est un pays pauvre où l’instruction des enfants qui ont des besoins particuliers continue de se heurter à de nombreux obstacles car la mise en place de ce service nécessite des investissements considérables et les ressources humaines demeurent très limitées. A l’instar d’autres pays en transition, la Moldavie doit actuellement faire face à une explosion soudaine de problèmes sociaux alors que son système de protection sociale n’est pas encore assez développé. Le processus de transition a surtout eu des conséquences négatives sur les familles et les enfants dont les conditions de vie précaires sont dues à de multiples facteurs, en particulier la situation économique, les mesures sociales, et le décalage qui existe entre les dispositions législatives et la situation des personnes concernées au quotidien. Les familles nombreuses, en particulier en zone rurale, les familles monoparentales, les familles comptant des enfants handicapés, entre autres, doivent affronter un grand nombre de problèmes liés à l’aide sociale, éducative et médicale. Devant l’ampleur des problèmes rencontrés par les enfants et les familles en république de Moldavie, les autorités ont été amenées à faire des mesures de protection sociale qui leur sont destinées une priorité.

La Stratégie nationale d’éducation pour tous (2004-2015)

En république de Moldavie, la législation tient compte des documents internationaux élaborés dans le but est de protéger les droits des enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers ou qui sont en situation difficile. Après la tenue du Forum mondial sur l’éducation à Dakar (2000), la Moldavie a élaboré la Stratégie nationale d’éducation pour tous 2004-2015, qui a été approuvée en avril 2003. Cette Stratégie a pour principal objectif d’offrir un enseignement de qualité à tous les enfants, en particulier à ceux qui sont dans des situations difficiles c’est à dire les orphelins, les handicapés, les victimes de maltraitements, les réfugiés, les enfants non pris en charge par leurs parents, ceux qui sont issus de familles vulnérables ou encore qui présentent des troubles du comportement. Trois domaines prioritaires ont été identifiés dans le cadre de la Stratégie nationale d’éducation pour tous, à

savoir l'éducation préscolaire, l'éducation spéciale et les activités éducatives non formelles. La Stratégie nationale a les grands objectifs suivants : offrir d'ici à 2007 à tous les enfants vivant dans des conditions difficiles la possibilité de mener à terme leur scolarité obligatoire ; faciliter l'accès de tous à un enseignement *de qualité* d'ici à 2015 ; élaborer une politique d'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire ordinaire ; et prévoir les méthodes et les aides nécessaires pour instruire les enfants en situation difficile.

Plus précisément, la Stratégie nationale aura pour but de promouvoir et de garantir l'égalité des chances, des droits et des devoirs pour tous les enfants, en particulier des enfants vulnérables (orphelins, enfants ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale, réfugiés et autres) en améliorant différents aspects de tous les établissements d'enseignement. Il conviendra notamment de créer les conditions propices à l'intégration sociale et à l'épanouissement des enfants issus de groupes vulnérables, d'apporter l'aide matérielle nécessaire à cette fin, et de définir des programmes souples répondant aux besoins de tous. Parmi les autres objectifs en rapport avec celui-ci figurent l'intégration à long terme des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif ordinaire et l'instauration de conditions permettant aux enfants vivant en zone rurale de mener à terme leur scolarité obligatoire. Il sera en outre indispensable de mettre en place de nouveaux mécanismes plus efficaces de répartition des crédits et de favoriser la préparation à la scolarité des jeunes enfants en créant des structures d'éducation préscolaire dans toutes les localités. Enfin, le respect des normes en matière d'enseignement sera garanti grâce, d'une part, aux mesures de protection sociale et professionnelle des enseignants, en particulier vis à vis de ceux qui travaillent dans des zones rurales, et d'autre part, à la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement faisant appel aux technologies de l'information.

Pour atteindre les objectifs énoncés ci-dessus, les premières mesures concrètes à prendre consistent à définir un cadre législatif, institutionnel et normatif, à valoriser les ressources humaines, à modifier la gestion financière, et à améliorer l'information et les services de proximité. La définition du *cadre législatif et normatif* conduira à élaborer ou à revoir des textes de loi relatifs à la qualité de l'enseignement pour les mettre en conformité avec les normes internationales établies par les conventions mentionnées plus haut telles que le Cadre d'action de Dakar (2000), le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées (1983), la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989), la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990), les

Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés et la Déclaration de Salamanque et Cadre d'action (1994).

Les efforts déployés pour mettre en place le *cadre institutionnel* viseront surtout à améliorer les données relatives aux enfants scolarisés, afin d'optimiser la gestion de l'enseignement, à instaurer un réseau d'établissements spécialisés où l'égalité des chances pour tous les enfants sera une réalité, et à créer des centres de diagnostic et de réadaptation précoces ainsi que des centres d'éducation préscolaire. *La mise en valeur des ressources humaines* contribuera à améliorer la situation des personnels enseignant, médical et non enseignant dans les établissements scolaires. Elle aidera également à mettre en application de nouvelles méthodes de formation initiale et continue des enseignants, à renforcer les aptitudes professionnelles de ceux qui travaillent avec des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et à développer les compétences d'encadrement dans cette profession. Les changements en matière de *gestion financière* devraient aboutir à la création d'un nouveau mécanisme de financement du système éducatif qui aura un triple objectif : mettre en œuvre un exercice permanent de suivi et d'évaluation des financements alloués par des donateurs aux établissements accueillant des enfants handicapés ; élaborer des programmes d'action sociale et éducative destinés aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ; faire participer les autorités publiques et la population locales à la recherche de ressources extrabudgétaires pour aider les établissements scolarisant des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et les familles concernées. L'amélioration des *moyens d'information* permettra de construire et d'utiliser des indicateurs d'évaluation du système éducatif aux niveaux national, régional et local. Les nouveaux programmes d'enseignement devront respecter les normes européennes actuelles et les échanges de bonnes pratiques devront être favorisés afin de maintenir le niveau de qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements. Il conviendra en outre de concevoir des programmes souples pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que des manuels correspondant aux nouveaux programmes. Enfin, il sera indispensable de procéder à des levées de fonds destinés à financer l'instruction des enfants, en particulier dans les milieux défavorisés.

Enfin, la Stratégie nationale a pour but *de faire participer les familles et la population dans son ensemble* à la réalisation de l'objectif visé qui est de donner accès à l'éducation aux enfants issus de milieux défavorisés, grâce à diverses mesures : l'élaboration d'un programme d'action locale dans le domaine de la protection sociale des enfants en situation difficile ; la création de services d'assistance psychopédagogique et sociale pour aider les enfants en situation d'échec dans le circuit scolaire ordinaire et leurs familles, et fournir les informations, les conseils et l'assistance nécessaires.

En outre, une campagne de sensibilisation de l'opinion publique à travers des conférences, des actions de formation et les médias devrait être lancée prochainement.

Intégration et insertion

L'analyse de ce qui s'est passé dans les pays occidentaux met en lumière certaines des conditions qu'il est préférable de remplir pour intégrer les enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires. Il faut notamment respecter les droits de l'être humain et les différences entre les personnes, disposer de ressources financières et offrir des conditions de vie décentes, procéder à l'intégration avec souplesse et susciter une opinion favorable à ce processus dans le grand public. La promotion de l'intégration au sein de la société est un processus de longue haleine ; c'est avec le temps que l'intégration deviendra une situation logique et acceptée. Les personnes handicapées ne devraient pas avoir à s'adapter aux règles et aux conditions de la société. C'est au contraire à cette dernière d'accepter et de respecter les différences entre les personnes. La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisée à Salamanque (Espagne) en 1994 sous l'égide de l'UNESCO a débouché sur une déclaration commune selon laquelle : « l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable ; chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ; les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ; les [enfants] ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires [] ; les écoles ordinaires ayant une vocation d'intégration constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en construisant une société d'intégration, en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent la rentabilité du système éducatif tout entier ».

En Moldavie, la notion d'« intégration » ou d'« intégration scolaire » renvoie à une forme d'enseignement dans laquelle les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentent la même école que leurs frères et sœurs ou amis, sont dans la même classe que d'autres enfants de leur âge, ont un projet éducatif personnalisé adapté à leurs besoins et reçoivent une aide médico-psychopédagogique complexe. L'insertion sociale, c'est passer d'un système d'exclusion à une stratégie, plus humaine, visant à intégrer toute personne exclue quelle que soit la raison de cette exclusion. L'intégration exige de garantir un soutien aux personnes qui en ont besoin,

grâce à la création de structures à ces fins. Elle suppose aussi sur le respect des personnes différentes. Les efforts tentés ces dernières années en Moldavie pour intégrer les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires se sont soldées par des échecs faute du soutien des autorités et en raison de l'attitude négative des parents et des enseignants. Dans ce pays, l'intégration de ces enfants dans les écoles ordinaires est très lente ; en effet, une résistance considérable continue de s'y opposer. Nombreux sont les parents, élèves et même enseignants d'écoles ordinaires ou spéciales qui n'y sont pas favorables. L'idée qui prévaut c'est de maintenir le système éducatif en l'état. A l'heure actuelle, l'éducation spéciale moldave ne répond pas encore aux normes internationales applicables aux enfants ayant des besoins particuliers. Si le processus d'intégration a été largement débattu, le système éducatif ne dispose toujours pas des fonds nécessaires à sa mise en œuvre. En outre, pour satisfaire les normes internationales, il est impératif que les enseignants suivent une formation spéciale. De nombreux problèmes restent sans solution : les écoles peuvent ne pas être préparées à accueillir les enfants concernés et les enseignants ne pas être préparés à fournir le soutien psychopédagogique voulu ou à assurer simultanément à différents groupes d'enfants un environnement pédagogique correct.

Projets pilotes d'insertion et d'intégration

Le centre médico-pédagogique *Orfeu* est un exemple de projet d'intégration mené en Moldavie qui s'inscrit précisément dans le cadre de l'éducation spéciale. Créé conformément au décret du gouvernement de la république de Moldavie n° 511 d'avril 2003, ce centre accueille les enfants chez lesquels on a diagnostiqué un retard mental moyen à grave. Avant d'être placés dans ce centre, ces enfants étaient internés dans des institutions spécialisées pour personnes invalides dépendant du ministère du Travail et de la protection sociale. Dans ce centre, le processus d'enseignement repose sur les programmes expérimentaux approuvés par le ministère de l'Éducation, ainsi que sur des projets éducatifs personnalisés conçus en collaboration avec le Conseil médico-psychopédagogique. Dans les deux cas, il est tenu compte des aptitudes des enfants.

L'un des principaux objectifs de la réforme de l'éducation en Moldavie est d'aligner le système éducatif sur les normes européennes dans ce domaine. Étant donné le niveau de développement économique et social du pays, il est très difficile de procéder à des réformes sans aide extérieure. Les autorités ont d'ores et déjà accompli un travail considérable dans la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, avec le soutien d'organisations internationales. En effet, la Moldavie a reçu des subventions et des aides substantielles de la part de la Banque mondiale, de la Fondation européenne

pour la formation, de l'UNICEF, de la fondation Soros, etc. Les projets réalisés visent avant tout à perfectionner le système éducatif et à l'adapter aux nouvelles réalités économiques, sociales et politiques grâce à la conception de nouveaux programmes, manuels scolaires et outils pédagogiques, au recyclage des enseignants, au développement et à l'utilisation de nouvelles technologies éducatives et à la création d'un système moderne d'évaluation scolaire.

Plusieurs grands projets sont en cours : le Projet UNICEF-CSDD axé sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et les enfants placés en institution ; le Centre d'information et de documentation sur les droits de l'enfant en Moldavie, inauguré en octobre 1998, qui est géré par l'organisation non gouvernementale European Youth Exchange et qui est également soutenu par l'UNICEF ; et le projet de réforme générale de l'éducation, co-financé par la Banque mondiale, et qui a pour but de procéder à la première étape de la réforme de l'enseignement obligatoire ordinaire. La Fondation Soros mène pour sa part les projets suivants : « Petite enfance », pour les petits âgés de un à trois ans, « Intégration des enfants ayant des besoins particuliers » pour les enfants handicapés et le programme « Pas à pas » pour les enfants du préscolaire et du primaire.

Grâce au travail d'organisations internationales telles que l'UNESCO, la Fondation Soros, l'UNICEF et d'autres, divers programmes éducatifs ont été élaborés. Ils ont ensuite été introduits dans les écoles en raison de leur valeur éducative et portent sur des thèmes tels que « La famille et la formation tout au long de la vie », « La loi et nous », « L'éducation civique », etc. Ces cours aident les enfants à prendre de l'assurance et développent leur capacité à prendre en charge leur avenir et leur mode de vie.

Un accord signé en mars 2005 par le ministère de l'Éducation et les associations Amici dei Bambini-Italie et Les amis des enfants-Moldavie, a permis de mettre sur pied un nouveau projet « Intégration dans la société des enfants placés en institutions », qui a pour but d'encourager une politique sociale en faveur de ces enfants. Ce projet, qui respecte la Convention des Nations Unies et les autres conventions internationales sur les droits et la protection des enfants, de même que la Stratégie nationale et d'autres textes de loi en vigueur, a les objectifs suivants : développer la personnalité de l'enfant ; favoriser l'adoption des autres programmes existants ; et replacer en famille les enfants se trouvant dans des institutions spécialisées, renforçant par là même le lien enfant-famille-société. L'une des premières actions menées dans le cadre de ce projet a été l'ouverture d'une ludothèque permettant d'organiser différentes activités éducatives dans la pension n° 1 de Chisinau. Dans ce lieu bien équipé pour jouer et s'occuper, les enfants de la pension ont la possibilité de rencontrer d'autres enfants des environs et de s'amuser avec eux.

Le programme social « Un arc-en-ciel pour l'enfance : centre pour l'enfant et la famille » résulte d'un autre accord très important signé en février 2005 par le ministère de l'Education et les associations Save the Children- Moldavie, Amici dei Bambini-Italie et Les amis des enfants-Moldavie. Il a pour but de faire respecter le droit de chaque enfant ayant des besoins éducatifs particuliers d'avoir une famille. A cette fin, il prévoit surtout d'empêcher les abandons d'enfants résultant de difficultés socioéconomiques et familiales, de favoriser tout ce qui peut améliorer les relations entre les enfants placés en institutions spécialisées et leur famille biologique, et d'encourager l'intégration de ces enfants dans des familles d'accueil. Ce programme est composé de différents projets parmi lesquels : « Une famille pour chaque enfant », projet pilote visant à trouver des parents adoptifs en Moldavie, « La prévention de l'abandon », autre projet pilote de soutien aux familles vulnérables pour éviter les abandons, « Vers une famille », qui tente de renouer les liens entre les enfants placés dans des institutions spécialisées et leur famille biologique (projet en cours au pensionnat n° 1 de Chisinau) et « Un rêve... un père et une mère », qui œuvre en faveur de la réintégration dans un cercle familial. Dans le cadre de ce projet, qui préconise l'adoption des enfants vivant dans des institutions spécialisées, des séminaires et des formations sont proposés aux couples qui souhaitent adopter un enfant.

Le 2 février 2005, dans le cadre du projet « Les enfants sourds de Moldavie », le ministère de l'Education et l'Association des pédiatres du monde ont signé une convention prévoyant la formation d'enseignants de langue des signes dans une université de la région Rhône-Alpes en France.

En outre, au cours des toutes dernières années, des ONG telles que ProDidactica, Origami et beaucoup d'autres ont mené des actions en Moldavie, notamment dans le domaine des services éducatifs proposés aux enfants handicapés.

Evaluation des handicaps et placement des enfants handicapés

Le Conseil médico-psychopédagogique établit des diagnostics précis sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, en présence de leurs parents ou tuteurs légaux. Ce Conseil, qui existe à l'échelle nationale et est représenté dans chaque région, est chargé de faire les diagnostics à partir desquels les enfants sont admis dans des établissements spécialisés. Il est le seul organisme public à déterminer les besoins éducatifs particuliers des enfants qui souffrent de handicaps moteurs ou mentaux, de difficultés d'apprentissage, de maladies chroniques graves ainsi que de déficiences auditives et visuelles. Le Conseil reçoit des demandes émanant de parents dont les enfants rencontrent des difficultés scolaires à un stade précoce et

sont repérés par les enseignants ou les médecins. Les membres du Conseil sont de grands spécialistes de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. Psychologues, psychiatres, orthopédistes, ophtalmologistes, etc., ils exécutent des examens, des diagnostics précis, des bilans psychologiques, des évaluations des troubles du langage, recommandent des thérapies spéciales du langage et établissent des diagnostics fonctionnels décrivant la pathologie, les déficiences et les aptitudes de l'élève. Le spécialiste étudie le dossier médical de l'enfant depuis la naissance jusqu'aux derniers examens médicaux, son dossier scolaire, ses cahiers (qui reflètent ses activités à l'école) et divers documents communiqués par les parents ou tuteurs. L'examen et le diagnostic, qui se déroulent lors d'une séance du Conseil médico-psychopédagogique, peuvent donner lieu à des jeux en plus de l'entretien. En parlant avec les parents, le plus souvent avec la mère seule, les médecins recueillent les informations dont ils ont besoin sur l'enfant, y compris son environnement familial (âge des parents et des autres membres de la famille, niveau de formation, état de santé, etc.) ainsi que sur d'autres aspects : développement fœtal, maladies infantiles, traumatismes, troubles du développement moteur et intellectuel, difficultés d'apprentissage, absences à l'école, redoublements, comportement et aptitudes intellectuelles.

Le rapport établi par le Conseil médico-psychopédagogique peut inclure les conclusions de divers spécialistes : celles d'un pédiatre sur le développement physique, l'état de santé, la taille, le poids, le périmètre crânien et les maladies de l'enfant ; celles d'un audiologiste sur ses troubles de l'audition ou celles d'un orthopédiste sur les éventuelles déformations de son squelette. Il comprendra aussi les remarques d'un orthophoniste ou celles d'un psychologue sur la mémoire, les aptitudes cognitives ou l'état émotionnel de l'enfant. Un ophtalmologiste écrira sur l'acuité visuelle de l'enfant et un neurologue sur l'état de son système nerveux ou son état émotionnel. Des éducateurs peuvent émettre des commentaires sur les connaissances, les capacités et les aptitudes scolaires de l'enfant (lecture, écriture, calcul et autres savoir-faire), sur ses capacités d'observation, d'analyse et de travail, ainsi que sur sa propension à accepter l'aide des adultes. A l'issue de ce bilan, et après les discussions entre les spécialistes et les parents, le Conseil médico-psychopédagogique dresse le profil de l'enfant et formule des recommandations sur le type d'établissement d'enseignement qui lui sera le plus profitable.

Méthodes générales de classification

Il est possible de classer les personnes ayant des besoins particuliers selon plusieurs critères, notamment médicaux, fonctionnels et sociaux. La

méthode médicale repose sur des examens cliniques réalisés par des médecins pour déterminer des « déficiences » sensorielles, mentales, fonctionnelles, du comportement ou du langage. La déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique, de manière temporaire ou définitive. La notion de « déficience » peut faire l'objet d'une définition plus fine qui conduit à parler de « déficits », correspondant au degré de déficience, ou d'« infirmités », qui désigne une altération sensible ou l'absence d'une fonction importante. Les infirmités peuvent faire l'objet d'une rééducation ou d'une compensation. Selon l'UNESCO, les infirmités sont des « déficiences fonctionnelles ». Enfin, le terme « invalidité » désigne une incapacité temporaire ou définitive de travailler.

Dans la méthode fonctionnelle, les « incapacités » résultent d'une perte ou d'une diminution des capacités physiques, mentales ou sensorielles, qui empêche d'accomplir certaines activités, ou de se comporter, normalement. Il est possible de déterminer les « incapacités », qui sont ou non réversibles, grâce à divers tests, notamment des tests d'intelligence, des examens de l'ouïe, de la vue et du développement fonctionnel, un bilan médical ou des recherches d'ordre socioprofessionnel sur les conséquences de l'incapacité pour les relations sociales. Bien qu'elle se manifeste sur les plans physique, mental ou sensoriel, l'incapacité se traduit par un comportement d'adaptation, ce qui entraîne un isolement professionnel ou social plus ou moins grave.

La méthode sociale s'intéresse aux conséquences des handicaps, des incapacités et des facteurs environnementaux. En effet, les handicaps ont un impact sur la vie en société et peuvent être à l'origine de problèmes d'inadaptation, de marginalisation, d'inégalité, de ségrégation et d'exclusion. On considère que les handicaps organiques engendrent des désavantages dans les rapports avec la société car ils empêchent les personnes concernées de jouer normalement leur rôle au sein de la société. Autrement dit, le handicap dépend de la relation entre les personnes et leur environnement et il devient évident lorsque apparaissent des barrières culturelles, physiques ou sociales empêchant les personnes handicapées d'accéder aux activités et aux services sociaux dont les autres peuvent disposer. Les personnes handicapées se heurtent à de nombreux obstacles complexes qu'il est difficile de classer. Il peut s'agir de difficultés de transport pour les déficients moteurs, de difficulté d'expression et de communication pour les déficients sensoriels et de difficultés d'adaptation au mode de vie courant et aux autres réalités sociales pour les déficients mentaux et intellectuels. Les difficultés professionnelles sont dues à l'accès restreint à l'éducation, à la formation professionnelle et à l'emploi. Il existe aussi des difficultés d'ordre psychologique et social – les barrières qui

s'élèvent entre les personnes qui sont handicapées et celles qui ne le sont pas du fait des activités professionnelles et sociales quotidiennes, sans oublier les préjugés concernant les possibilités professionnelles s'offrant aux personnes handicapées.

Les « déficiences » entraînent des « incapacités » qui sont elles-mêmes des facteurs de « handicap ». L'attitude de la société face au handicap pèse fortement sur l'état émotionnel et psychologique de la personne qui en souffre et peut l'enfermer dans un cercle vicieux. Dans la partie suivante, les différents types de handicaps sont décrits de manière plus détaillée, même si cette classification n'est pas encore utilisée en Moldavie pour recueillir les données.

Statistiques et indicateurs

Cette partie donne un aperçu de la classification générale des types de handicaps, puis une présentation des données recueillies en Moldavie, principalement auprès des écoles spéciales.

Personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, présentées par grandes catégories

Les *déficiences mentales* entraînent une importante réduction des capacités et des possibilités d'adaptation d'une personne à son environnement et aux modalités générales de la vie en société. La personne se trouve en position d'infériorité car elle souffre d'un handicap par rapport aux autres membres de la communauté. Les autres termes employés pour désigner des déficiences mentales sont notamment : retard mental, oligophrénie, arriération mentale, déficience intellectuelle, handicap mental et débilité mentale.

Les *déficiences sensorielles* sont dues à un dysfonctionnement ou à une insuffisance des principales fonctions du système visuel ou auditif et ont des conséquences importantes pour le mode de vie, les relations sociales et les processus cognitifs des personnes atteintes, et partant leur comportement.

Les *déficiences auditives* peuvent empêcher l'apparition et le développement de la parole, du langage voire des processus cognitifs. L'International Bureau for Audio-Phonology a déterminé les degrés suivants de perte auditive : perte auditive mineure ou léger déficit auditif (20-40 dB) ; perte auditive moyenne ou déficit moyen (40-70 dB) ; perte auditive ou déficit grave (70-90 dB) et surdité, ou déficit auditif profond, (supérieure à 90 dB).

Les *déficiences visuelles* peuvent être classés selon différents types de critères, grâce auxquels on définit des indices d'acuité visuelle : perte de vue mineure (indice d'acuité visuelle entre 0,5 et 0,3) ; perte de vue moyenne (indice d'acuité visuelle entre 0,2 et 0,1) ; perte de vue grave (indice d'acuité visuelle inférieur à 0,1) ; cécité relative (perception des mouvements et de la lumière) et cécité absolue (absence de perception de la lumière).

Les *troubles de l'expression* sont la conséquence d'un dysfonctionnement de la perception, de la compréhension, du développement et de la production d'éléments de communication orale et écrite en raison de facteurs organiques, fonctionnels, psychologiques ou éducatifs influençant le nourrisson ou l'enfant durant la période d'apparition et de développement du langage. Etant donné l'importance du langage dans les processus cognitifs, n'importe quel trouble de cette fonction peut avoir des répercussions sur la qualité de la réflexion, y compris sur l'évaluation des relations avec les autres, ainsi que sur la personnalité de l'enfant. On distingue les catégories suivantes de troubles : défauts de prononciation, (dyslalie, dysarthrie, rhinolalie) ; problèmes de rythme d'émission des mots et défauts d'élocution (tachyphémie, bradylalie, bégaiement) ; anomalies de la voix (aphonie, dysphonie, phonasthénie) ; troubles de l'écriture et de la lecture (alexie-agraphie, dyslexie-dysgraphie) et anomalies du développement du vocabulaire (retard de l'apparition et du développement du vocabulaire).

Les *déficiences associées* sont un type particulier de déficiences, impliquant ou non une étiologie commune et touchant deux ou davantage de fonctions organiques ou psychiques d'une personne, ce qui a des effets aggravants sur les rapports de cette dernière avec son environnement. Il peut s'agir d'une cécité et/ou d'une surdimutité associée à des déficiences intellectuelles, d'une cécité associée à une surdimutité, une perte de sensibilité, un trouble de l'équilibre, une perte de l'odorat et/ou du goût ou un handicap locomoteur, ou encore de l'association de deux ou davantage de types de troubles sensoriels.

Les *déficiences physiques* touchent les fonctions locomotrices de la personne, du point de vue à la fois neuromoteur et psychomoteur, ce qui

pèse de diverses façons sur ses modes d'interaction avec son environnement et avec les autres personnes.

Les *troubles du comportement* sont un autre type de handicap susceptible d'aller à l'encontre des normes sociales ou scolaires acceptées par tous. Le comportement peut être inadapté par rapport au stade de développement auquel le sujet devrait être parvenu étant donné son âge. Les troubles du comportement représentent un handicap supplémentaire non négligeable car ils peuvent empêcher les personnes concernées d'acquérir de nouvelles compétences si on ne leur donne pas la possibilité d'accéder à l'éducation.

Ressources statistiques

Les autorités de la république de Moldavie et les ministères chargés de la gestion des institutions spécialisées (ministères de l'Éducation, du Travail et de la protection sociale et de la Santé) ont convenu qu'il était nécessaire de créer une base de données regroupant les informations relatives aux enfants placés en institution. Bien que les ministères concernés aient pris l'initiative de se doter d'un tel outil statistique, le manque de ressources constitue un obstacle à la collecte de données exhaustives. Au vu de cette situation, les trois ministères ont fait part de leur volonté de résoudre le problème en faisant appel aux dons internationaux. Le 23 juin 2003, les autorités moldaves et le Programme pour la sécurité sanitaire des aliments de la Communauté européenne ont signé un protocole d'accord dont les objectifs ont été atteints en 2004.

L'une des dispositions de ce protocole concerne la collecte des informations sur les enfants en difficulté placés dans les institutions spécialisées. Ce projet a les objectifs suivants : recueillir des informations sur ces enfants, exercer un suivi de leur situation ; faire collaborer les ministères qui ont une responsabilité dans l'éducation et les conditions de vie de ces enfants ; et mettre au point des méthodes d'évaluation performantes de la situation des enfants placés dans ces institutions.

Les données recueillies concernent tous les enfants placés en institution. Le questionnaire à remplir pour chacun d'entre eux porte sur 13 points : renseignements personnels sur le placement en institution, développement de l'enfant, éducation, renseignements sur les parents, tuteurs, frères et sœurs et les autres personnes en contact avec l'enfant au sein de la communauté, etc. La création d'un système d'information est primordiale pour pouvoir procéder à l'avenir à l'évaluation de la situation des enfants placés en institution et pour favoriser la future politique sociale en matière d'intégration de ces enfants dans des établissements scolaires ordinaires.

Aux termes de la Stratégie nationale de protection de l'enfance et de la famille, approuvée par le décret n° 727 du 16 juin 2003, il est essentiel de créer une base de données fiable regroupant les informations concernant tous les enfants placés dans des institutions spécialisées dans le pays en vue de définir des mesures sociales et de prendre des décisions en matière de protection de l'enfance. Cette Stratégie a été mise au point à la lumière de la situation actuelle en Moldavie et compte tenu des dispositions des Principes nationaux applicables à la protection de l'enfance et de la famille (approuvés par le décret n° 51 du 23 janvier 2003) ainsi que de celles de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

La Stratégie a divers objectifs : mettre en œuvre et faire respecter les mesures de protection sociale pour l'enfance et la famille aux niveaux local et national ; aligner la législation relative à la protection de l'enfance et de la famille sur la Convention des Nations Unies et les autres accords internationaux en la matière ; doter les institutions des moyens nécessaires à l'élaboration et à la mise en place de nouveaux services et méthodes en termes de normes de qualité pour la protection de l'enfance et de la famille ; créer et mettre en œuvre un système local et national de suivi et d'évaluation de la situation des enfants et des familles ; former des ressources humaines à la protection de l'enfance et de la famille ; concevoir de nouveaux mécanismes de financement pour promouvoir et garantir la protection de l'enfance et de la famille ; diminuer le risque de placement des enfants ayant des besoins particuliers en donnant aux familles et à la communauté les moyens nécessaires à cette fin ; et enfin sensibiliser l'opinion publique aux problèmes des enfants ayant des besoins particuliers pour mettre fin aux préjugés.

La Stratégie comprend cinq volets indépendants reflétant les problèmes de l'enfance et de la famille : le cadre législatif ; les structures institutionnelles ; le renforcement des capacités ; les services de proximité ; et les ressources financières ainsi que leurs modalités d'affectation. La Stratégie est définie pour une durée de cinq ans et fait intervenir l'administration publique, la communauté dans son ensemble et la société civile.

Le système d'information mis en place pour surveiller les conditions de vie des enfants placés en institution devrait aussi permettre d'évaluer l'efficacité des services qui leur sont fournis. On pourra ainsi à l'avenir repérer les possibilités d'aider les enfants en difficulté au sein de leur milieu familial et celles d'améliorer la qualité des services fournis aux enfants placés. Les données obtenues suite à des analyses quantitatives et qualitatives seront exploitées par les ministères chargés de concevoir les politiques sociales en matière de protection des enfants en difficulté.

Des statistiques générales sur le système éducatif montrent que pendant l'année scolaire 1998/1999 le réseau des établissements d'enseignement publics comptait environ 1 549 établissements, dont 107 écoles primaires (dispensant uniquement un enseignement primaire), 631 gymnases et 625 établissements secondaires d'enseignement général (qui comptent également des classes d'enseignement primaire). Les établissements d'enseignement général non professionnel accueillent environ 420 000 enfants, dont 92 % sont en cours de scolarité obligatoire. On compte environ 320 500 enfants inscrits entre la première et la quatrième année, ce qui représente 96 % de la classe d'âge.

Les données figurant dans le tableau ci-dessous renseignent sur le type d'établissement d'enseignement fréquenté, le statut juridique des enfants (orphelins, abandonnés, ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale, etc.) et le nombre d'enseignants et d'éducateurs travaillant dans les institutions qui accueillent les enfants ayant des besoins particuliers.

Tableau 6.1 **Enfants scolarisés dans des écoles spéciales en Moldavie pendant l'année scolaire 2003/2004 et au début de l'année 2005**

Données concernant les orphelins et les enfants ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale pour l'année scolaire 2003-2004	Nombres d'enfants scolarisés en pensionnat :			Total
	Gymnases	Ecoles spéciales	Écoles auxiliaires	
Année scolaire 2003/2004	6 144	1 922	3 377	11 443
Orphelins	425	119	149	693
Enfants abandonnés	742	59	85	886
Enfants dont les parents ont été déçus de leurs droits parentaux	266	50	49	355
Enfants dont les parents ont été condamnés par un tribunal	228	18	43	289
Enfants dont les parents sont atteints d'une maladie mentale	172	6	87	265
Enfants dont les parents sont dans l'incapacité de travailler	324	41	83	448
Nombre total d'enfants orphelins ou non pris en charge par leurs parents	2 157	293	496	2 946
Nombre d'enfants issus de familles vulnérables	3 987	1 629	2 881	8 497
Personnel pédagogique				2 187
Enseignants				1 228
Educateurs				959
Chiffres mis à jour au début de l'année 2005	6 026	1 887	3 544	11 457

Note : Dans les pensionnats, on compte en moyenne 10,73 enseignants et 8,38 éducateurs pour 100 enfants.

Source : Ministère de l'éducation.

Structure du système scolaire

Le ministère de l'Éducation gère 63 établissements spécialisés qui sont financés par des fonds publics et accueillent environ 11 600 enfants dans tout le pays. Un enfant est placé dans une institution spécialisée si cela s'impose du fait de la situation familiale et sur recommandation des institutions médicales, du département de l'Éducation, des autorités locales, de psychopédagogues, du Conseil médico-psychopédagogique, du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail, des affaires sociales et de la protection de la famille. Le choix du mode d'instruction de l'enfant appartient aux parents. Les parents d'un jeune handicapé ont le droit de choisir de le scolariser dans une école spéciale pour enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, dans une classe spéciale ou dans une classe ordinaire d'un établissement ordinaire.

Un système d'établissements spéciaux existe pour les orphelins, les enfants issus de familles vulnérables, les enfants ayant des problèmes de comportement, les enfants souffrant de maladies chroniques, ainsi que pour les enfants malvoyants, malentendants et handicapés physiques ou mentaux. Organisé parallèlement à l'enseignement ordinaire, ce système d'enseignement spécial couvre l'éducation préscolaire (écoles maternelles spéciales, groupes spéciaux rattachés à des écoles maternelles ordinaires ou intégration des enfants concernés dans le milieu scolaire ordinaire) ainsi que l'enseignement primaire et secondaire. En Moldavie, les établissements de l'enseignement spécial sont bien souvent des pensionnats et assurent divers degrés d'études, allant en général de la première à la septième, huitième ou neuvième année. Le terme « pensionnat » sert à désigner la quasi-totalité des établissements spéciaux car les enfants qui sont orphelins, atteints de diverses maladies (plus ou moins graves) ou issus de familles vulnérables ne peuvent pas rentrer chez eux à la fin de chaque journée ou semaine de classe. Ils passent donc quasiment toute l'année dans ces établissements, y compris le temps des vacances. Les pensionnats peuvent être des écoles spéciales, des écoles pour les enfants ayant des problèmes de comportement, des sanatoriums et des structures auxiliaires. Certains assurent un enseignement professionnel.

Les enfants issus de familles vulnérables (familles démunies, nombreuses ou monoparentales), les orphelins, les réfugiés, les enfants des zones rurales et ceux qui ne sont pas pris en charge par leur famille sont placés en internat. Ceux qui sont atteints de maladies graves sont soignés et scolarisés en internat dans des écoles spéciales pour enfants présentant des handicaps physiques, sensoriels ou autres. Les sanatoriums (qui se trouvent

généralement dans des régions rurales ou boisées) accueillent les enfants présentant, entre autres, des troubles cardio-vasculaires ou psychiques. Les structures d'accueil auxiliaires sont destinées aux retardés mentaux. Par ailleurs, certains pensionnats sont réservés aux enfants présentant des handicaps particuliers : troubles de la vision ; pathologies aiguës de la hanche ; surdité ; handicaps locomoteurs.

À l'âge de sept ans, les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont envoyés dans différents établissements spéciaux en fonction de leurs besoins. Pendant leur petite enfance, ils ne bénéficient d'aucune aide médicale ou psychologique ou rééducation qui pourrait limiter le risque de placement dans ce type de structure. L'absence d'un système d'éducation spéciale de la petite enfance ainsi que les difficultés économiques et les mauvaises conditions de vie, qui se traduisent par un appauvrissement de la population et l'émigration de parents à la recherche d'un emploi, comptent parmi les principales causes de l'augmentation du nombre d'enfants placés dans ces établissements. Ces facteurs sont aussi à l'origine de l'accroissement du nombre d'enfants souffrant de maladies chroniques et atteints de handicaps. À l'heure actuelle, le placement en établissement spécial est le meilleur moyen d'aider ces enfants.

Types d'écoles spéciales existant en Moldavie

Pour les orphelins âgés de 3 à 16 ans et pour les autres enfants qui ne peuvent être pris en charge par leur famille naturelle ou adoptive, il existe des *pensionnats* placés sous l'autorité de l'inspecteur chargé de la protection de l'enfance à la Direction de l'éducation, de la jeunesse et du sport. Les 19 pensionnats du pays accueillent 5 932 enfants et les deux orphelinats 137 orphelins. Pendant les vacances et les jours fériés, les orphelins et les enfants ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale peuvent soit rester dans leur établissement où des éducateurs s'occupent d'eux, soit se rendre chez leur proches ou leurs tuteurs. Dans les pensionnats sont fournis les vêtements, les chaussures, les manuels scolaires, les jouets et d'autres objets, et les enfants sont nourris. Ces pensionnats suivent les programmes d'enseignement général obligatoire. À la fin de leur cursus, les élèves peuvent passer des examens pour entrer dans des écoles de formation professionnelle ou technique ou dans des établissements secondaires généraux. À leur sortie du pensionnat, les jeunes reçoivent des vêtements, des chaussures, des affaires personnelles et une somme d'argent comme le prévoit la législation. Si à l'extérieur, ils mettent trop de temps à trouver un emploi ou à être admis à poursuivre leurs études, ils peuvent, à condition d'avoir moins de 18 ans, retourner au pensionnat où ils jouissent des mêmes

droits qu'auparavant. En pareil cas, ils peuvent être amenés à remplir diverses tâches au sein de l'établissement.

Les enfants atteints de maladies graves sont soignés et scolarisés dans des *pensionnats spéciaux* destinés aux handicapés physiques ou sensoriels (présentant des déficiences visuelles, auditives ou motrices). Au nombre de dix, ces établissements accueillent 1 238 enfants. Leur vocation est de dispenser un enseignement, de rééduquer, d'assurer des soins médicaux ainsi que des services d'orthophonie et d'accompagnement psychologique, de réadapter et de permettre l'acquisition des savoir-faire nécessaires à l'insertion sociale. Les enfants sont envoyés dans ces établissements sur recommandation du Conseil médico-psychopédagogique.

Les écoles spéciales les plus nombreuses sont les *internats auxiliaires*, au nombre de 27 (soit 3 440 enfants). Le centre médico-pédagogique Orfeu accueille en outre 105 enfants atteints de retard mental moyen à grave. Ces structures d'accueil *en internat* permettent aux jeunes retardés mentaux d'acquérir les connaissances élémentaires dans les différentes matières générales, elles les socialisent et les forment à l'exercice de métiers afin de faciliter leur vie future. Elles accueillent les enfants sortis des écoles maternelles auxiliaires et ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage (deux années ou plus d'échec dans le circuit scolaire ordinaire). Dans ces structures, l'obligation scolaire prend fin à l'issue de la 9^e année pendant laquelle les élèves passent un examen en deux parties (théorique et pratique) en rapport avec leur futur métier. Sont dispensés de cette épreuve les enfants qui présentent des troubles sévères et reçoivent un enseignement personnalisé. Dans certains cas, un enseignement préparatoire est assuré à des groupes d'enfants dont le retard mental a déjà été diagnostiqué mais qui n'ont pas été préscolarisés dans des structures auxiliaires pour une raison ou une autre. Ces groupes ont un effectif de dix élèves au minimum et de seize au maximum. Il arrive que le Conseil médico-psychopédagogique modifie son diagnostic et que des enfants puissent intégrer le circuit scolaire ordinaire. L'admission dans ces structures d'accueil auxiliaires est administrée par le département de l'Éducation local conformément à la décision du Conseil médico-psychopédagogique, le département de l'Éducation spéciale du ministère de l'Éducation jouant le rôle de coordonnateur.

Les sanatoriums, qui ne sont qu'au nombre de trois pour l'ensemble du pays, accueillent *en internat* 670 enfants atteints de maladies chroniques (cardiovasculaires ou neurologiques) et d'autres enfants souffrant de pathologies ou de déficiences fonctionnelles spécifiques. Leur mission est d'offrir aux enfants handicapés une assistance médicale, une rééducation psychomotrice, un enseignement et une formation. Leur personnel est agréé par les ministères de l'Éducation et de la Santé. Les enfants placés dans ces

établissements ont au préalable subi des examens médicaux pendant une durée de 6 à 12 mois, sous l'égide du ministère de la Santé. Ils ont entre 6 ou 7 et 14 ans, y compris ceux qui font des séjours prolongés à l'hôpital. Les enseignements dispensés vont de la 1^{re} à la 9^e année. Les élèves scolarisés dans les sanatoriums sont aussi inscrits dans des établissements ordinaires où ils peuvent retourner en cas de guérison. Les enfants qui y sont envoyés sont désignés par une commission spéciale, créée au sein de l'hôpital local. Pour être admis, un enfant doit subir des examens médicaux, être vacciné et fournir un certificat attestant qu'il n'est jamais entré en contact avec des personnes contaminées, ainsi que son dossier scolaire et une lettre de recommandation de la part de son école. Les inscriptions se font en début d'année scolaire mais il arrive que des élèves arrivent ou partent en cours d'année. La durée du séjour dans un sanatorium est déterminée en fonction de chaque enfant. Ces établissements suivent les mêmes programmes d'enseignement que les écoles ordinaires. Chaque classe compte 20 élèves en moyenne et les cours durent 40 minutes. Dans ces établissements, les élèves bénéficient également du suivi et des traitements dont ils ont besoin.

Les établissements destinés aux *enfants présentant des troubles du comportement* sont gérés conformément aux dispositions légales en vigueur dans leur région, aux décisions de justice et aux décisions du Département de l'éducation spéciale au ministère de l'Éducation. Ils ont pour mission d'assurer un enseignement et une formation aux enfants qui enfreignent la loi. Le nombre des placements n'est pas constant : il varie entre 30 et 100 enfants chaque année. Les écoles de ce type accueillent des enfants présentant des troubles du comportement. Ce sont des centres de réadaptation sociopédagogique pour délinquants dont ils visent à obtenir un changement psychologique et la réinsertion sociale. L'enseignement est axé sur l'acquisition de compétences professionnelles pratiques ainsi que sur le respect de la loi, de soi-même et des autres. Les activités menées par ces établissements sont régies par la loi sur les droits de l'enfance, la convention sur les droits des enfants, le code pénal et le code des pénalités administratives. Les délinquants âgés de 11 à 14 ans sont placés dans ces pensions sur décision du tribunal. La direction de l'établissement doit dans un délai de 10 jours confirmer l'inscription du mineur aux parents, aux tuteurs, aux autorités locales et au tribunal. Les délinquants sont scolarisés dans ces établissements jusqu'à l'âge de 15 ans ou, dans certains cas exceptionnels, 16 ans. Un enfant ne peut rester dans un établissement de ce type pendant plus de trois ans que si cela est nécessaire pour qu'il termine l'année scolaire. L'affectation d'un enfant présentant des troubles du comportement à telle ou telle classe est décidée en fonction du dossier de l'intéressé, de son livret scolaire ou des résultats qu'il a obtenus à un examen mis au point pour lui par une commission de l'éducation spéciale. Les délinquants placés dans ces pensionnats bénéficient d'un enseignement

pour l'essentiel personnalisé, bien qu'il repose sur les programmes et les recommandations définis pour le système scolaire ordinaire.

Le ministère de la Santé gère également des *orphelinats* où sont accueillis de la naissance jusqu'à l'âge de six ans des enfants soit handicapés, physiques ou mentaux, soit orphelins ou encore ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale. Ces établissements fournissent une assistance, des traitements, des rééducations et toute autre forme d'aide. A l'âge de sept ans, les enfants intègrent des établissements d'enseignement gérés par le ministère de l'Éducation. Les handicapés mentaux et des handicapés physiques graves sont transférés dans des institutions administrés par le ministère du Travail, des affaires sociales et de la protection de la famille. Les orphelinats sont gérés par le ministère de la Santé en raison du jeune âge des enfants accueillis. Il en existe trois en Moldavie : deux se trouvent à Chisinau et le troisième se trouve à Balti. Ils peuvent recevoir 410 enfants et en comptent 385 à l'heure actuelle.

Le ministère de l'Éducation gère lui aussi trois orphelinats accueillant 263 enfants ne bénéficiant pas d'une prise en charge parentale ou issus de familles en situation de précarité (parents au chômage, etc.). Ces enfants sont envoyés en pension sur décision des autorités locales. La durée de leur séjour dépend de l'évolution de la situation familiale : il peut s'agir d'une amélioration de la situation financière ou de l'environnement psychologique ou de tout autre changement positif pour l'enfant.

Le ministère du Travail, des affaires sociales et de la protection de la famille est responsable des *écoles spéciales en internat* qui accueillent les enfants présentant des handicaps mentaux graves. Ces structures ont pour principale mission de dispenser un enseignement et une formation à des enfants souffrant de maladies mentales. Ces enfants dont l'effectif est de 3 000 environ sont à près de 85 % issus de familles en situation de précarité. Ils sont envoyés dans ces pensionnats sur décision du Conseil médico-psychologique de la région où vit leur famille. Leur placement est déterminé en fonction leur situation personnelle, du type d'établissement et de facteurs géographiques. Leur situation personnelle est définie au regard de divers critères : l'environnement familial, les conditions de vie, l'âge et la nature du handicap. Le type d'établissement et ses objectifs doivent correspondre aux besoins particuliers des enfants. Enfin, le critère géographique est aussi très important car ces enfants ne doivent pas être coupés de leur environnement social. Les enfants accueillis ont entre 6 à 18 ans et ont besoin d'être pris en charge et soignés. A 18 ans, ils sont envoyés dans l'un des deux foyers pour adultes administrés par le même ministère. L'un de ces foyers, situé à Orhei, peut accueillir 340 garçons, tandis que l'autre, à Hincesti, peut recevoir 200 filles.

Le système éducatif moldove ne s'est pas encore doté de programmes d'enseignement destinés aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers correspondant aux normes européennes actuelles. Pour réussir la formation des enfants handicapés, un programme souple, susceptible de répondre aux besoins de tous les enfants, va être mis au point. Des programmes éducatifs personnalisés doivent être conçus pour ces enfants afin de les préparer à entrer dans la vie active ou à poursuivre leurs études à la fin de leur scolarité obligatoire. C'est là un objectif primordial car les enfants handicapés sont capables d'acquérir de nombreux savoir-faire s'ils ont été suffisamment accompagnés au cours de leur cursus scolaire. Il reste beaucoup à faire pour atteindre cet objectif. A l'heure actuelle, les différents acteurs rencontrent des difficultés dans l'élaboration de programmes destinés aux enfants ayant des besoins particuliers, notamment parce qu'ils doivent décider dans quelle mesure les programmes particuliers doivent correspondre aux programmes ordinaires. D'autres problèmes se posent, notamment sur des points tels que la structure à adopter pour mettre en place des programmes intégrés, les principes à suivre pour fixer les objectifs d'enseignement et le choix du type et du contenu des programmes comme celui des méthodes à appliquer.

Formation des enseignants

C'est le gouvernement, via les ministères de l'Education et du Travail, des affaires sociales et de la protection de la famille, qui fixe le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent assurer. Le ministère de l'Education définit les conditions de recrutement de ce personnel. Les traitements dans cette profession sont fonction du niveau d'études, du poste occupé, du titre ou diplôme et de l'expérience. Aux termes de l'article n° 54 de la loi sur l'éducation (1995), les universités et les instituts pédagogiques assurent la formation initiale des enseignants. En outre, des établissements d'enseignement post-secondaire peuvent également former les enseignants du primaire. Les Principes de développement de l'éducation (1994) définissent le cadre juridique en la matière. Plusieurs établissements d'enseignement supérieur assurent la formation initiale des enseignants : l'université publique de pédagogie *Ion Creanga*, les universités publiques (Chisinau, Balti, Comrat et Tiraspol-in Chisinau) et l'Institut national de formation des professeurs d'éducation physique et de sport. La formation

initiale des enseignants s'organise comme suit : disciplines théoriques classiques (40-45 %), disciplines de culture générale telles que la philosophie, la logique et l'économie (20 %), pédagogie (20 %) qui comprend les volets psychopédagogique et didactique, et stage en milieu scolaire (15 %). Ce stage débute en deuxième année de formation : l'étudiant passe une journée par quinzaine dans un établissement où il suit la même classe pendant toute sa formation. Il participe non seulement à l'enseignement mais aussi à toutes les activités de la vie quotidienne de l'école. L'étudiant commence par observer les cours dispensés par un enseignant, puis, au deuxième semestre de sa troisième année de formation, il assure l'enseignement lui-même. En raison du manque d'enseignants dans certaines disciplines, le ministère de l'Education autorise les enseignants stagiaires de quatrième et de cinquième années à enseigner à temps plein dans des établissements. Les enseignants sont donc bien formés grâce à un apprentissage par la pratique.

La loi sur l'éducation (article 54, p.8) prévoit que les enseignants doivent suivre une formation continue tous les cinq ans. Après trois années de service, tout enseignant peut demander à être évalué afin d'obtenir un « grade d'enseignement ». Il en existe trois : le second grade, le premier grade et le grade supérieur. Les enseignants peuvent choisir pour quel grade ils veulent être évalués, mais ils doivent répondre à certains critères pour pouvoir obtenir le premier grade ou le grade supérieur. Le candidat à ce dernier, par exemple, doit avoir conçu un manuel scolaire ou publié des articles sur des recherches méthodologiques. S'agissant des traitements, il existe deux salaires minimums pour les titulaires du second grade, trois pour les titulaires du premier et quatre pour les titulaires du grade supérieur.

Il est à l'évidence nécessaire de créer un système de perfectionnement professionnel des enseignants de l'éducation spéciale tant au stade de la formation initiale qu'en cours d'emploi. Les enseignants du circuit scolaire ordinaire ne reçoivent aucune formation supplémentaire les préparant à travailler avec des enfants handicapés et il en va de même des spécialistes, psychologues et pédagogues par exemple, qui interviennent auprès des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les établissements qui assurent la formation en cours d'emploi des enseignants des écoles spéciales sont l'Université publique de pédagogie Ion Creanga, l'Institut des sciences pédagogiques et le centre pédagogique ProDidactica. La formation continue est dispensée suivant la méthode de la « cascade », c'est-à-dire qu'elle est décidée tout d'abord au centre puis progressivement par les régions et finalement par les établissements eux-mêmes.

L'enseignement de la discipline consacrée à l'éducation des enfants handicapés, à savoir la « déféctologie », a débuté en 1970 et dépendait alors de la faculté de philologie de l'université Ion Creanga. En 1973, la faculté

de déféctologie a vu le jour et commencé à former des enseignants dans le domaine de la psychopédagogie spéciale et de l'orthophonie. Dans l'intervalle de ces quelques années, la faculté de philologie a délivré 1 700 diplômes de spécialistes. En 1995, puis en 1999, deux nouveaux champs disciplinaires sont apparus : la psychopédagogie spéciale et l'assistance sociale d'une part, et la psychologie et l'orthophonie d'autre part. Les enseignants en formation dans cette université assistent à des cours dépendant de trois départements : psychologie, psychologie appliquée et psychopédagogie spéciale et assistance sociale. Depuis quelques années, l'assistance sociale est une discipline enseignée à l'université publique de Moldavie et dans les universités de Cahul et de Balti.

Quelle aide les parents peuvent-ils apporter aux enseignants ?

Les parents ont un rôle primordial à jouer dans le processus d'éducation des enfants handicapés, en particulier en conjuguant leurs efforts à ceux des enseignants dans le combat quotidien qu'ils ont engagé pour résoudre les problèmes de leurs enfants. Leur objectif est de trouver les solutions les mieux adaptées à leurs enfants mais les connaissances spécifiques nécessaires à cette fin peuvent leur faire défaut. Pour que les parents soient des partenaires, il est indispensable de les convier à des réunions et à des ateliers avec des psychologues scolaires, des orthophonistes, des éducateurs spécialisés et des médecins, entre autres, au cours desquels ils pourront être informés des difficultés de leurs enfants et de l'aide que ces spécialistes peuvent leur apporter. Il est également possible d'impliquer les parents dans le processus d'évaluation de leur enfant. Par ailleurs, des rencontres avec les enseignants doivent être organisées régulièrement afin que les parents soient informés des progrès réalisés par leur enfant et soient conscients de ses capacités comme de ses limites. Afin d'aider les parents d'enfants handicapés à soutenir les enseignants, il serait bon de rédiger des recommandations à leur attention et de les faire participer à la planification et à l'élaboration de programmes éducatifs personnalisés visant à préparer les enfants à entrer dans le monde du travail ou à poursuivre des études post-secondaires à la fin de leur scolarité obligatoire. En effet, les personnes handicapées disposent de nombreuses aptitudes qu'il est possible de perfectionner si on leur apporte le soutien nécessaire.

Conclusion

En Moldavie, le système de l'enseignement spécial repose principalement sur un réseau de plus de 60 établissements de types différents dispersés dans tout le pays. La classification des enfants obéit à deux critères essentiels : leur statut juridique – sont-ils pris en charge correctement par leurs parents ? – et leurs besoins éducatifs particuliers. Les liens entre les établissements du circuit ordinaire et l'éducation spéciale ne sont qu'occasionnels. Le Programme national pour le développement de l'éducation et la Stratégie nationale d'éducation pour tous prévoient une réforme de fond du système éducatif dans les années à venir, qui mettra notamment l'accent sur l'intégration des enfants issus des groupes défavorisés, sur la mise en place de cadres législatifs et normatifs adaptés et sur la mobilisation de ressources humaines et financières suffisantes.

En mai 2005, la république de Moldavie a adhéré au processus de Bologne. Bien que ce dernier concerne essentiellement l'enseignement supérieur, il pourrait également avoir un effet positif sur l'enseignement secondaire général et sur l'éducation spéciale. L'un de ses objectifs est que chacun ait accès à une instruction de qualité. Or la Stratégie nationale d'éducation pour tous (son volet sur l'éducation spéciale) vise principalement à garantir à tous les enfants, en particulier à ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, le droit d'accéder à une formation de qualité. La réalisation de cet objectif, qui est non pas une utopie mais une réalité, devrait se faire progressivement grâce aux actions suivantes : promouvoir la politique d'intégration et d'insertion des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif ordinaire ; garantir l'égalité des chances, des droits et de la prise en charge à tous les enfants, en particulier ceux qui sont en difficulté, en améliorant les équipements pédagogiques et techniques de leurs établissements et en leur offrant des conditions de vie décentes ; développer et diversifier les services éducatifs et médicaux destinés aux enfants ayant des besoins éducatifs ; enfin, élaborer et appliquer un nouveau programme qui doit être souple et adapté aux besoins des enfants handicapés.

De plus, pour parachever la mise en place du système d'éducation spéciale, il faudrait que les enseignants perçoivent une rémunération appropriée correspondant à l'évaluation du travail accompli, disposent d'une protection sociale et professionnelle, surtout lorsqu'ils exercent en milieu rural, et que les pratiques pédagogiques intègrent les nouvelles technologies de l'éducation. Il faudrait mieux sensibiliser l'opinion publique à la responsabilité de la société dans son ensemble et de chaque personne à

l'égard des enfants ayant des besoins éducatifs, et adapter la législation nationale aux normes internationales définies par les accords internationaux. Il faudrait recourir à de nouvelles méthodes pour assurer la formation initiale et continue des personnels à la fois de l'éducation spéciale et de l'enseignement scolaire ordinaire qui devrait intégrer les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. De nouveaux mécanismes de financement des établissements spécialisés devraient être mis en place. Il serait bon de construire une base de données nationale permettant d'évaluer et de procéder à un suivi des activités des établissements spéciaux à l'échelle nationale et locale. Il faudrait ouvrir des centres de suivi psychopédagogique et créer des programmes médicaux, sociaux et psychopédagogiques permettant de repérer, d'aider et de rééduquer les élèves issus de groupes vulnérables. Enfin, s'agissant des enfants appartenant à des populations défavorisées, il faudrait favoriser l'accompagnement des surdoués et trouver de nouvelles formules pour procurer des manuels scolaires à tous.

Chapitre 7 - Monténégro

Le rapport national du Monténégro sur les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap décrit le statut actuel des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Ce domaine spécifique de l'éducation est concerné par la réforme du système de l'éducation entreprise en 2000, avec le soutien de plusieurs organisations internationales et Organisations Non Gouvernementales. Les auteurs de cette réforme insistent sur le fait que l'éducation pour les besoins spéciaux est dans une phase de transition importante. Les changements dans la législation sont présentés dans un projet de loi relatif à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Comme les autres rapports réunis dans cette publication, la présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique et particulièrement les politiques en direction des groupes spéciaux et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales, également importante est l'attention portée aux barrières et aux problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, à la participation des parents et aux divers autres services de soutien. Le rapport donne également une vue d'ensemble des différents projets pilotes qui peuvent aider au développement d'une approche inclusive de l'éducation pour les enfants du Monténégro ayant des besoins spéciaux.

Introduction

Le Monténégro est une partie de l'ancienne Yougoslavie, qui était un pays socialiste dont le gouvernement plaçait la protection sociale de tous les citoyens au cœur de ses préoccupations. Les politiques publiques au Monténégro sont encore marquées par cet héritage, par exemple en matière d'égalité des droits et des droits de l'enfant. Les autorités monténégrines savent qu'elles doivent créer, organiser et maintenir le type de services éducatifs qui permettront aux enfants ayant des problèmes de développement de se développer selon leurs aptitudes, besoins et intérêts. En 2000, le Monténégro a engagé une réforme générale du système éducatif, visant à rendre l'éducation équitable et accessible à tous et reposant sur la philosophie de l'apprentissage à vie et la volonté d'améliorer les choses en permanence. La réforme de l'éducation reconnaît les droits de l'Homme fondamentaux, notamment le droit des enfants à l'éducation. Avec l'arrivée au pouvoir d'un nouveau gouvernement en 2003, les questions d'éducation ont pris une place plus importante, les trois domaines prioritaires au cours de son mandat étant la réforme de l'éducation, la réforme de l'administration publique et la réforme de l'économie.

D'après le dernier recensement qui s'est tenu en 2003, la population du Monténégro s'élève à 672 565 personnes, chiffre comprenant les Monténégrins qui vivent à l'étranger. Le Monténégro a conservé une société multi-ethnique et multi-confessionnelle, même pendant les guerres qui se sont déroulées ces dernières décennies dans les pays voisins. Le système éducatif au Monténégro relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation et des Sciences. Au Monténégro il y a 20 établissements préscolaires, qui comptent environ 13 500 élèves, répartis en 400 groupes à peu près ; les enfants sont en grande majorité des enfants d'âge préscolaire âgés de plus de trois ans. Seulement 21 % des enfants fréquentent les établissements préscolaires, qui sont créés et financés par l'État, pourcentage total faible par rapport à la moyenne européenne. Au Monténégro il y a 161 écoles élémentaires, qui comptent environ 77 000 élèves. Il y a en moyenne 22.49 élèves par classe et les écoles urbaines sont confrontés à des problèmes de surcharge des effectifs (une classe peut compter jusqu'à 40 élèves). A l'opposé, de petites écoles rurales

doivent regrouper les élèves de niveaux différents dans une classe unique afin de satisfaire aux critères à remplir pour qu'un enseignement puisse être dispensé.

Dans le cadre de la réforme générale de l'éducation, le ministère de l'Éducation et des Sciences a défini l'ambition à long terme du système éducatif que le Monténégro doit mettre en place ces prochaines années. Cette réforme est essentiellement conçue pour créer un système qui prenne en compte les besoins individuels de chaque enfant. Le nombre d'années d'études à l'école primaire (obligatoire) passe de huit à neuf ans, les enfants commençant à aller à l'école primaire à l'âge de six ans, soit un an plus tôt. L'enseignement primaire réformé, sera appliqué dans 20 écoles à partir de septembre 2004 et 27 écoles élémentaires seront créées pour septembre 2005 (pour un total de 161 écoles élémentaires). Ce nouveau système sera divisé en trois cycles de trois années chacun ; le passage d'un cycle d'enseignement à l'autre correspondant à peu près aux phases de développement de l'enfant. En outre, dans chaque cycle des objectifs de développement et d'éducation généraux seront définis comme étant des normes du savoir ; correspondant aux normes des pays développés européens. Le ministère de l'éducation et des sciences du Monténégro prévoit d'introduire des propositions de réforme dans toutes les écoles avant la fin 2009.

L'enseignement dans le premier cycle de trois ans (classes 1 à 3) sera assuré par un enseignant chargé de toutes les matières, qui sera assisté par un éducateur pendant les heures de travail à temps partiel au cours de la première année scolaire seulement (quand les élèves sont âgés d'environ six ans). L'évaluation sera descriptive, ce qui devrait faciliter sensiblement les passages au sein du système éducatif obligatoire. Dans le second cycle de trois ans (classes 4 à 6), il y aura des enseignants monodisciplinaires, un enseignant d'une langue étrangère pour la classe 4, et des enseignants des beaux arts, de musique et d'éducation physique pour la classe 5. Enfin, dans la classe 6, chaque enseignant enseignera toutes les matières. Dans le troisième cycle (classes 7 à 9), chaque enseignant enseignera également chaque matière. Le projet de réforme offre aux élèves, pour la première fois au Monténégro, la possibilité de choisir en fonction de leurs capacités et centres d'intérêts les matières qu'ils étudieront pendant leur scolarité obligatoire.

La réussite dans les matières prises séparément est généralement mesurée à l'aide d'examens et de notes numériques, qui sont complétés par des explications écrites à partir des classes 4 à 6. A la fin de chaque cycle, des examens externes seront organisés (après la classe 3 en langue maternelle et en mathématiques, après la classe 6 en langue maternelle, en mathématiques et en langue étrangère et après la classe 9 en langue

maternelle, en mathématiques et dans une matière optionnelle). Les élèves qui ont terminé leur enseignement élémentaire peuvent choisir de poursuivre leur scolarité en entrant dans une école secondaire classique (4 ans), dans une école d'enseignement technique ou artistique (4 ans) ou dans une école professionnelle (3 à 4 ans). Les élèves peuvent être admis dans l'enseignement secondaire lorsqu'ils ont réussi l'examen d'entrée qui a lieu après la classe 8. Il y a huit écoles secondaires classiques au Monténégro, qui sont très demandées, et le programme d'études de l'enseignement secondaire classique est enseigné dans 12 autres écoles du pays (dont la vocation première est l'enseignement professionnel). 30 % de tous les élèves de l'enseignement secondaire vont dans l'enseignement secondaire classique, les autres se répartissant dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels. A la fin de leurs études secondaires classiques, les élèves passent l'examen de la Matura. Les élèves peuvent en outre suivre une formation pour acquérir l'un des 178 profils professionnels dans 17 domaines professionnels. Ceux qui ont réussi l'examen de la Matura (qui ont terminé avec succès le niveau IV de l'enseignement professionnel) peuvent s'inscrire à l'université.

Le système éducatif réformé, « centré sur l'apprenant », comporte une nouveauté : l'examen de la Matura qui est passé à la fin des études secondaires (et qui doit être organisé par une institution professionnelle indépendante, le Centre d'examen du Monténégro) garantira l'admission à l'université. Un Bureau des services éducatifs a en outre été créé afin d'améliorer le processus éducatif dans son ensemble. Au Monténégro l'enseignement tertiaire est limité, ne comptant qu'une seule université composée de 15 facultés et instituts situés dans divers endroits dans et hors de Podgorica. Le nombre des étudiants est estimé à environ 8 000 et le personnel universitaire à entre 600 et 700 personnes. Il n'y a pas d'établissement d'enseignement supérieur privé et, pour certaines disciplines, les étudiants monténégrins n'ont d'autre choix que d'étudier dans une université à l'étranger, principalement en Serbie, pays voisin. C'est le cas, par exemple, des étudiants qui veulent suivre des études spécialisées dans des disciplines comme la pédagogie, la psychologie, l'orthophonie et l'éducation spéciale.

Les besoins éducatifs spéciaux

Le ministère de l'Éducation et des Sciences est responsable de tous les aspects de l'éducation, notamment de l'éducation spéciale. Le ministère prévoit de constituer des commissions spéciales qui seront chargées de définir les critères applicables pour réglementer le nombre d'enfants par classe pour un type et un degré de handicap particulier. Le ministère de

L'Éducation et des Sciences étudiera en outre de façon suivie les capacités des élèves dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes. Des services professionnels appropriés, comme ceux d'orthophonie ou de pédagogie spéciale, seront créés dans les écoles ordinaires. Pour mettre en place et assurer le suivi de ces activités, et pour se rapprocher des normes européennes, le gouvernement monténégrin souhaite constituer des équipes d'experts chargées de coordonner le travail du ministère de l'Éducation et des Sciences, du ministère du Travail et de la Protection sociale et du ministère de la Santé dans les domaines de l'éducation, de la protection sociale et de la protection des enfants ayant des besoins spéciaux.

L'enseignement réformé ouvre la voie à l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans l'enseignement ordinaire comme le montrent ces propositions de base et la possibilité d'adapter les programmes et le processus d'enseignement à ces enfants, en fonction des besoins individuels. Le système éducatif monténégrin vise à intégrer ou insérer les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires, lorsque cela est possible. Les enfants ayant des problèmes de développement légers sont admis dans les groupes des jardins d'enfants ordinaires. Cependant, un nombre maximum d'enfants ayant des problèmes de développement est fixé par classe afin de ne pas alourdir la charge de travail des enseignants. L'éducation et le traitement doivent faire intervenir des collaborateurs professionnels tels que des psychologues, des pédagogues, des enseignants de l'éducation spéciale et des orthophonistes, qui peuvent assurer le suivi de ces enfants et aider leurs parents et enseignants. Lorsque les jardins d'enfants ou les écoles ne disposent pas d'un personnel suffisamment formé, des professionnels venant d'autres établissements spécialisés doivent être engagés. Lorsque c'est possible, de nouveaux groupes de développement réservés aux enfants ayant de graves problèmes de développement doivent en outre être formés.

L'intégration scolaire existe dans certaines écoles primaires du pays. Ces programmes ont été mis en place au cours de la dernière décennie. Un projet de loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux a été rédigé et l'intégration scolaire est considérée comme étant « impérative » dans le système scolaire réformé. L'intégration s'effectue le plus souvent au moyen de classes rattachées et a été grandement facilitée par plusieurs projets que nous examinerons plus loin. Il existe aussi des plans spécifiques conçus pour répondre aux besoins des enfants à risque.

Le cadre juridique

Différentes lois règlementent l'éducation spéciale : la Loi sur l'éducation préscolaire (2002), la Loi sur l'enseignement primaire (2002), la Loi sur l'éducation spéciale (1992) qui doit être soutenue par le projet de loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux (prévu fin 2004). L'éducation spéciale relève exclusivement de l'autorité du ministère de l'Éducation et des Sciences. Un groupe d'experts venant de divers horizons statue sur les besoins des enfants devant être éduqués dans des conditions spéciales.

L'éducation préscolaire

Les établissements préscolaires sont régis par la Loi sur l'éducation préscolaire, parue au « Journal Officiel de la République du Monténégro », n° 64, (2002). L'Article 3 évoque la couverture des enfants dans l'éducation préscolaire, notamment des enfants avant leur entrée dans l'enseignement primaire. L'Article 9 prévoit l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux. L'Article 11 définit le terme « enfants ayant des besoins spéciaux » comme désignant les enfants intellectuellement précoces et les enfants ayant des troubles du développement. Cette loi établit en outre une distinction entre les enfants à risque et les enfants ayant une déficience de croissance. Dans cette définition, les enfants à risque sont tous les enfants présentant un facteur de risque qui exigent une attention spéciale et le suivi de leur développement (facteur lié à la grossesse, facteur attribuable à un problème génétique ou autres facteurs). Une déficience de croissance est définie comme étant une atteinte subie par certaines fonctions ou la cessation du développement.

L'Article 18 porte sur les programmes spéciaux définissant les modalités et le contenu du travail éducatif avec les enfants qui ont des problèmes de développement et qui, faute de pouvoir être intégrés dans les classes ordinaires, sont placés dans des groupes de développement. Il crée notamment l'obligation de mettre en place des programmes individuels pour les enfants qui ont des troubles du développement et qui peuvent être intégrés dans les groupes ordinaires au jardin d'enfants. Des enseignants/pédagogues spécialisés font un travail éducatif avec cette population (Article 28).

L'enseignement primaire

La Loi générale sur l'éducation (2002) stipule, dans son Article 9, que « les citoyens de la République sont égaux dans l'exercice de leur droit à l'éducation, indépendamment de leurs attaches nationales, de leur race, de leur sexe, de leur langue, de leur religion, de leur origine sociale ou d'autres caractéristiques personnelles ». L'école primaire étant obligatoire et gratuite, l'éducation de tous les enfants est une obligation, dont le respect incombe à l'État.

Les enfants ayant un retard de développement qui ont besoin que le programme d'enseignement obligatoire soit adapté, et de bénéficier d'un soutien professionnel supplémentaire, ou qui ont besoin d'un programme d'enseignement spécial, suivent un enseignement primaire conformément à la Loi sur l'enseignement primaire (Article 9) et à d'autres réglementations. L'éducation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage doit être, conformément à cette loi, assurée de manière à ce que l'école adapte les méthodes et les formes de travail et permette l'apprentissage en utilisant l'orthopédagogie et d'autres méthodes de soutien individuel ou en groupe. Les enfants ayant un retard de développement peuvent suivre un enseignement primaire dans les écoles ordinaires lorsque la commission concernée, la Commission de Catégorisation, décide qu'ils peuvent être admis dans le système éducatif ordinaire. Le ministère de l'Éducation et des Sciences est chargé d'indiquer la procédure d'admission et l'organisation du travail éducatif.

Il existe également des méthodes et des formes de travail adaptées aux élèves intellectuellement précoces : la Loi sur l'enseignement primaire accorde le droit de recevoir un enseignement supplémentaire dans le contexte d'un programme d'études séparé (Article 10). En ce qui concerne les jardins d'enfants, des professionnels expérimentés des écoles primaires sont chargés de travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux. Des psychologues, des pédagogues, des sociologistes, des orthophonistes et des enseignants de l'éducation spéciale assistent l'enseignant qui travaille avec un enfant ayant des besoins spéciaux (Article 11).

Les enfants à risque

Le Monténégro n'a pas de définition précise en ce qui concerne l'éducation des élèves à risque et cherche encore à trouver le bon dosage entre les différentes interprétations des modèles social et médical qui existent dans ce pays. La définition susmentionnée du terme « enfant à risque » renvoie au risque médical de développer un handicap à l'avenir.

Par ailleurs, l'enfant peut être traité pour des problèmes sociaux et psychologiques. Les troubles du comportement révélateurs d'une mauvaise adaptation peuvent s'exprimer dans des actes tels que fuir l'école et la maison, vagabonder, entrer en conflit avec les parents ou avoir un comportement illégal (délits mineurs et actes criminels). En mars 2004, le gouvernement du Monténégro a adopté la Stratégie de prévention des troubles du comportement, dans laquelle les enfants à risque sont définis comme étant des enfants ayant « un comportement susceptible de présenter des éléments inacceptables ». Le Programme national de prévention du comportement inacceptable des enfants et des jeunes au Monténégro vise à remédier aux problèmes exposés dans la Stratégie.

Le projet de loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux

En plus du cadre juridique susmentionné, le ministère de l'Éducation et des Sciences a par ailleurs créé une commission spéciale, qui a élaboré le premier projet de loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux qui a été soumis au Conseil de l'Europe pour commentaires. La commission a préparé un projet de loi qui doit être adopté par le parlement du Monténégro fin 2004. Ce projet tient compte des amendements acceptables basés sur des suggestions émises par le Conseil de l'Europe et par d'autres organisations internationales (l'UNICEF, FOSI ROM, etc.). Ce projet définit : 1) les dispositions générales -- contenu des lois, définition de l'expression enfants ayant des besoins spéciaux, éléments obligatoires, droits dans le choix des programmes, les objectifs d'éducation, le financement de l'éducation, un lexique ; 2) la définition du travail pédagogique -- les programmes, l'enseignement dans les classes préélémentaire et secondaire, le contenu des programmes, les services spécialisés ou itinérants ; 3) les procédures d'acceptation des programmes -- procédure de direction, commission de direction des enfants ayant des besoins spéciaux, objections aux conclusions de la commission, critères pour diriger des enfants, conditions d'inscription, organisation de l'enseignement à la maison, organisation de l'enseignement dans les centres de santé, le financement. Il a également été proposé d'intégrer les dispositions nécessaires sous forme d'addenda à la Loi générale sur l'éducation plutôt que de créer une loi distincte sur l'éducation spéciale. La commission et des experts locaux étudient cette possibilité en comparant les expériences des autres pays.

Examen des mesures relatives aux groupes ayant des besoins spéciaux

Au Monténégro, le terme « enfants ayant des besoins spéciaux » désigne les enfants ayant des problèmes de développement et les enfants intellectuellement précoces. Le système éducatif au Monténégro, grâce aux dispositifs d'insertion et d'intégration, est conçu pour offrir à tous les enfants les mêmes chances de recevoir une éducation correspondant à leurs capacités et devant leur permettre d'atteindre le degré d'indépendance et d'insertion sociale le plus élevé possible afin qu'ils puissent jouer un rôle actif dans la vie quotidienne. Le modèle d'insertion et d'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux est actuellement appliqué dans certains établissements préscolaires et dans certaines écoles primaires au Monténégro, comme le présent rapport le montrera plus loin. Dans le système éducatif réformé, les mesures en faveur de l'intégration scolaire viseront à répondre aux besoins individuels de tous les enfants, et pas seulement des enfants présentant un retard de développement. Le système d'intégration reconnaît que les enfants sont différents et exige que les méthodes pédagogiques soient adaptées aux besoins et au niveau de développement de l'enfant. Les écoles sont tenues de prendre les dispositions nécessaires en termes d'organisation et de personnel pour satisfaire à cette exigence, afin que les enfants appartenant à divers groupes marginalisés puissent être acceptés, en particulier les enfants handicapés ou les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Environ 4 % des enfants ayant des besoins spéciaux identifiés fréquentent l'école ordinaire. Cette estimation est basée sur le document WHO « Plan d'action yougoslave » adopté par le gouvernement de la république fédérale de Yougoslavie en décembre 1996. (Le ministère de l'Éducation et des Sciences estime que ce chiffre dépasse sensiblement les 4 % , et est conscient de la nécessité croissante pour les professionnels d'accomplir la tâche difficile consistant à apporter des solutions éducatives efficaces à cette population.) L'application de la nouvelle législation sur l'intégration scolaire se heurte encore à des obstacles, les principaux étant la formation insuffisante des enseignants, le sous-équipement des écoles, les barrières architecturales et les préjugés des autres enfants et des adultes.

Dans presque toutes les grandes villes du Monténégro, les écoles ordinaires ont de plus des classes spéciales qui offrent des programmes d'études adaptés et qui sont fréquentées par des enfants ayant des troubles légers du fonctionnement intellectuel (des enseignants spécialisés et des

pédagogues spécialisés sont engagés à cet effet). Les cours sont conçus pour répondre aux besoins spéciaux des élèves et varient selon le type de handicap : enfants ayant des déficiences auditives et des troubles du langage, enfants ayant des déficiences intellectuelles ou physiques et enfants ayant des troubles du comportement. Dans ces écoles, le processus éducatif est adapté aux possibilités des élèves et les cours sont suivis de procédures et d'exercices de réadaptation tels que gymnastique correctrice, exercices psychomoteurs, traitement psychologiques et neuropsychiatriques, qui sont tous assurés par des professionnels qualifiés en matière de pédagogie sociale, de psychologie, de médecine et de physiothérapie.

Les enfants ayant des troubles relativement graves ou très graves, qui représentent un tiers de la population des enfants ayant des besoins spéciaux, n'ont pas la possibilité d'être éduqués dans les écoles ordinaires ni dans d'autres établissements comme les centres d'accueil. L'enseignement tertiaire, bien qu'accessible en droit, ne répond pas aux besoins des étudiants ayant des déficiences auditives ou visuelles, que ce soit sur le plan des méthodes pédagogiques ou de l'évaluation ou sur le plan structurel comme par exemple celui de l'accessibilité des locaux aux étudiants en fauteuil roulant.

Les familles ayant des enfants présentant des troubles fonctionnels se heurtent à de nombreuses difficultés, en particulier des difficultés financières. Au Monténégro, il n'y a pas de dispositif organisé de diagnostic précoce, de prévention et de suivi des enfants ayant des problèmes de développement. Il n'y a pas de centres de conseil pour les femmes enceintes ni de possibilité de détection prénatale des troubles. Faute de centres de conseils pour les parents d'enfants ayant des problèmes de développement, de nombreux parents se sont plaints d'avoir eu des expériences désagréables, et notamment du manque de formation et de sensibilité du personnel médical. Les possibilités de réadaptation physique sont limitées, par la législation, à un certain nombre de traitements par catégorie de troubles et cette limite n'a pas été mise à jour. De surcroît, pendant la durée du traitement ou de la réadaptation de l'enfant dans un centre éloigné de son domicile, le parent ou l'accompagnant doit régler ses propres dépenses, ce qui peut sensiblement dissuader de recourir à ce type de réadaptation. Comme en plus l'aide financière reçue est insuffisante (60 % du salaire le plus bas, soit environ 30 EUR) et versée de façon irrégulière (à la date du présent rapport, l'aide financière avait neuf mois de retard), on comprend que les familles dont les enfants ont des besoins spéciaux connaissent de graves difficultés financières. Contrairement à d'autres pays, dans lesquels une aide financière ou un allègement fiscal peut être demandé pour payer les factures d'électricité et les frais de transport, des auxiliaires et médicaux, le Monténégro n'a pas mis en place une aide suffisante pour payer ces

dépenses. Seuls les frais de téléphone sont remboursables. En outre, le revenu familial n'est souvent apporté que par un seul parent étant donné que le Monténégro ne dispose pas de centre d'accueil pour les enfants dont l'intégration est impossible.

Aucun critère d'évaluation n'a été défini pour l'examen d'entrée des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Ces enfants ne sont pas « dispensés » des examens à la fin de l'école primaire ; ils ne peuvent entrer directement à l'école secondaire. Il est important de noter qu'il existe une différence en ce qui concerne l'évaluation des enfants ayant des besoins spéciaux, qui devraient être évalués en fonction de leur degré individuel de réussite et non spécifiquement de leurs connaissances dans des matières particulières. Par exemple, on pourrait évaluer notamment dans quelle mesure le potentiel de l'enfant s'est développé ; *par exemple*, si le cours de mathématiques a développé et amélioré les fonctions de réflexion et de logique de l'enfant, ou *par exemple*, si le cours de langue maternelle a renforcé la capacité de l'enfant à s'exprimer. En ce qui concerne l'admission à l'université des enfants ayant des besoins spéciaux, la situation est la même que pour leur admission à l'école secondaire. Autrement dit, la situation des étudiants ayant des besoins spéciaux ne fait pas l'objet d'une réglementation distincte ; les critères ne tiennent pas compte de leur état psychophysique ni de leur situation.

De plus, ces huit dernières années, sur plus de 560 personnes ayant des déficiences et inscrites au Bureau de l'emploi du Monténégro (dont environ 30 diplômés universitaires) seulement 7 ont trouvé un emploi. Actuellement, la politique de l'emploi et les pratiques en matière d'emploi n'encouragent pas les personnes ayant un handicap à s'inscrire et à chercher du travail. Même lorsque cela serait possible, les personnes instruites et ayant des problèmes de développement n'arrivent toujours pas à se faire embaucher, on peut donc se demander s'il ne conviendrait pas de procurer une meilleure information au public sur les personnes ayant des besoins spéciaux au Monténégro.

Classification par catégories

Conformément à la Loi sur l'éducation spéciale (1992) en vigueur et aux règles et réglementations qui y sont liées, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de la Santé et le ministère du Travail, a créé une commission républicaine paritaire chargée de l'examen et de la classification des enfants et des jeunes ayant des problèmes de développement. Cette commission examine et classifie par an environ 400 jeunes ayant des problèmes de développement. Les enfants qui sont considérés comme étant capables de recevoir une éducation et une

formation, dans des conditions spéciales, sont envoyés dans des établissements d'enseignement spéciaux au Monténégro. En ce qui concerne le système éducatif ordinaire, des spécialistes de la commission peuvent émettre une recommandation à l'intention des parents et de l'unité éducative concernée, mais ne proposent pas le plan ou programme qui serait adapté aux besoins et possibilités propres à l'enfant concerné.

Le processus de décision se situe actuellement au niveau de commissions médicales qui déterminent le degré de développement de l'enfant ainsi que le type de handicap dont l'enfant est atteint, et qui formulent des propositions aux parents. La nécessité d'une éducation spéciale est ensuite identifiée en tenant compte de l'opinion du service spécialisé de l'établissement (par exemple, du Service de conseils en développement de l'hôpital-clinique de Podgorica). La décision finale d'envoyer ou non l'enfant dans un établissement spécial pour y être éduqué incombe aux parents.

Toutefois, il est manifestement nécessaire de réformer la commission qui est actuellement chargée de la classification au niveau national et qui classe les enfants dans une catégorie après un seul examen. Par comparaison, dans maints autres pays le diagnostic est établi sur de plus longues périodes d'observation et à partir du suivi permanent de l'enfant dans des conditions satisfaisantes, et ensuite le traitement approprié et les possibilités d'éducation sont indiqués. Les points faibles de la commission actuelle de classification au niveau national ont conduit à proposer lors d'une réunion organisée par le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et le secteur non gouvernemental de créer des centres de conseil en développement dans les grandes villes. Ces centres comprendront des commissions de supervision des enfants, composées de spécialistes ayant des profils différents (pédiatres, psychologues, éducateurs de l'éducation spéciale, travailleurs sociaux, parents, enseignants et instructeurs). Après un suivi permanent de l'enfant, les commissions recommanderont le type d'éducation et le programme personnalisé adaptés à l'enfant, et, éventuellement, proposeront et élaboreront un plan d'action. Le plan éducatif doit répondre à la nature des difficultés et aux types de capacités de l'enfant, anticipant sur le potentiel et les possibilités de développement de l'enfant. L'exécution des programmes individualisés nécessitera un suivi régulier afin de mieux les adapter aux caractéristiques de l'enfant et de répondre convenablement aux besoins de l'enfant.

Le modèle d'intégration dans les établissements préscolaires

Le processus d'intégration des enfants ayant des problèmes de développement a commencé, officiellement, en 1992, avec la constitution

d'un groupe de développement dans un des jardins d'enfants de l'établissement public *Ljubica Popović* à Podgorica, qui a admis des enfants ayant des troubles du développement psychologiques et mentaux légers, comme le syndrome de Down, la paralysie cérébrale et d'autres déficiences intellectuelles légères à modérées. Un enseignant de l'éducation spéciale et un infirmier travaillent avec ce groupe, qui existe toujours dans ce jardin d'enfants. L'éducation est inculquée dans le cadre de programmes de stimulation individuelle mis en place par l'enseignant de l'éducation spéciale. Le groupe de développement est une forme d'intégration partielle et les enfants qui en font partie ont la possibilité de participer aux fêtes et aux manifestations et de rendre visite à d'autres groupes avec des enfants d'autres groupes. Un groupe de développement compte jusqu'à six enfants.

En 1998, ce même jardin d'enfants a lancé un projet pilote intitulé « L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les groupes ordinaires des jardins d'enfants », en coopération avec l'organisation non gouvernementale *Save the Children-UK* (que nous présenterons plus loin). Au début du projet, quatre enfants étaient intégrés dans deux groupes. Au fil des ans le nombre des enfants intégrés a augmenté, de même que le nombre d'établissements préscolaires participant au projet. Le projet a duré jusqu'en 2002 et, dans sa dernière phase, couvrait 46 enfants ayant des troubles du développement et répartis dans 23 groupes éducatifs dans différents établissements préscolaires. Au cours du déroulement de ce projet, le processus d'intégration est devenu un processus d'insertion. Le processus d'intégration donne lieu seulement à une intégration physique tandis qu'avec le processus d'insertion chaque enfant, qu'il ait ou non des problèmes de développement, se voit offrir la possibilité d'être stimulé dans tous les aspects de sa croissance.

Le modèle intégrateur de travail utilisé au jardin d'enfants -- un jardin d'enfants accueillant pour l'enfant -- est accessible à tout enfant, qu'il ait ou non des problèmes de développement ; et lorsqu'il règne une atmosphère accueillante dans un groupe, les enfants ayant des problèmes de développement et les autres enfants du même âge s'acceptent mutuellement. Les instructeurs reçoivent une formation complémentaire pour pouvoir travailler avec tout enfant ; ils savent détecter les capacités d'un enfant, élaborer des programmes visant à les développer, et s'occuper de chaque enfant en tenant compte du fait que chacun d'eux à sa personnalité propre (jusqu'à présent, environ 60 instructeurs et assistants d'enseignants ont suivi une formation complémentaire). Le jardin d'enfants accueillant pour l'enfant met l'accent sur la participation active des enfants ayant des besoins spéciaux aux activités planifiées pour tous. Ainsi, le potentiel de ces enfants peut être révélé et leur développement stimulé. Pour mener avec encore plus d'efficacité les activités faisant participer les enfants ayant des besoins

spéciaux, les jardins d'enfants coopèrent avec les établissements médicaux, les centres de conseil en développement et les autres établissements concernés susceptibles d'aider les jardins d'enfants et les parents.

Par ailleurs, les besoins de l'enfant et le développement des capacités de l'enfant, en tant que structure spécifique de la personnalité de l'enfant, sont les critères fondamentaux à partir desquels les programmes sont individualisés. Des plans éducatifs individuels sont élaborés pour chaque enfant ayant des besoins spéciaux -- en fonction des résultats de l'évaluation de l'enfant réalisée avant son entrée au jardin d'enfants et au cours de ses études ; l'instructeur, le conseiller professionnel et le parent conçoivent des plans individuels adaptés à l'enfant et participent à leur mise en œuvre. Le travail individuel avec ces enfants est réduit au minimum et n'est mené que lorsque des activités ne peuvent être organisées dans des groupes d'enfants du même âge. Un suivi permanent des enfants ayant des besoins spéciaux doit être assuré aux fins de planification ultérieure. Le parent, qui fait partie d'une équipe, avec l'instructeur et les conseillers, participe aux prises de décision concernant son enfant. Dans les jardins d'enfants, les parents jouent un rôle de partenaire des instructeurs et des conseillers professionnels afin de surveiller et de faciliter le développement de leur enfant.

Le Programme relatif aux domaines d'activités dans l'éducation préscolaire couvre aussi les enfants ayant des besoins spéciaux, notamment les enfants ayant des problèmes de développement et les enfants intellectuellement précoces. Dans ce programme, le terme « enfants ayant des besoins spéciaux » est défini et les caractéristiques du programme d'intégration sont indiquées. Le programme comprend des instructions générales relatives au travail avec les enfants ayant des troubles du développement et à la classification des troubles fonctionnels. Le plan éducatif applicable aux enfants ayant des troubles du développement n'est pas spécifié à l'avance car il ne peut pas être le même pour tous les enfants. Par contre, le programme indique les éléments qu'un plan éducatif individuel doit comporter (niveau du développement en cours de l'enfant, tâches et objectifs annuels, suivi du développement de l'enfant, interaction avec d'autres enfants au sein d'un groupe, services éducatifs spéciaux nécessaires, modifications individuelles requises et modalités d'information des parents sur les progrès accomplis par l'enfant). L'évaluation est un élément du processus éducatif général, notamment du processus éducatif dans les jardins d'enfants.

Le programme d'intégration scolaire est maintenant couramment appliqué dans les établissements préscolaires, en partie en raison de la nature de ces établissements, qui ne proposent pas nécessairement une éducation formelle des enfants, comme celle offerte dans les écoles primaires. D'où le nombre nettement plus élevé d'enfants faisant l'objet d'une intégration dans

les jardins d'enfants et le nombre important d'instructeurs et d'enseignants des jardins d'enfants qui sont formés à travailler avec ces enfants.

Le modèle d'intégration dans les écoles primaires du Monténégro

L'intégration dans les écoles primaires est l'un des objectifs, jugé impératif, du système éducatif réformé. Les enfants sont intégrés, en tenant compte du lieu de leur domicile, lorsque la commission compétente décide que l'intégration est la meilleure forme de scolarisation de l'enfant, en accord avec les parents de l'enfant et l'école. Le programme éducatif est alors adapté à l'enfant ayant des troubles du développement et prévoit un soutien professionnel supplémentaire. En ce qui concerne l'éducation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, l'école adapte ses méthodes et formes de travail et permet l'intégration dans des classes supplémentaires et dans d'autres formes de soutien individuel ou en groupe. La classe ne peut compter plus de 18 élèves et un programme « Pas à pas », établi à partir des centres d'intérêt de l'enfant, est mis en œuvre en appliquant notamment un plan individuel, spécifiquement conçu pour l'enfant ayant des problèmes de développement.

Avant la mise en place du programme d'intégration scolaire, une enquête a été réalisée auprès de 37 écoles primaires au Monténégro. Les questions visaient à déterminer si des enfants ayant des problèmes de développement fréquentaient l'école, et, dans l'affirmative, quels étaient leurs handicaps, si les enseignants avaient ou non déjà travaillé avec des enfants de ce type et ce que les personnes interrogées pensaient de l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les processus éducatifs ordinaires. Comme l'on pouvait s'y attendre, les résultats de cette enquête font apparaître clairement la nécessité pour le ministère de l'Éducation et des Sciences de jouer un rôle actif dans ce domaine, pour lequel la coopération avec le bureau de l'UNICEF, le Centre pédagogique et Save the Children a été d'une aide inestimable.

Les principes fondamentaux de l'intégration scolaire dans les écoles primaires sont d'intégrer et d'accorder une attention spéciale aux enfants ayant des besoins spéciaux. L'objectif premier est de permettre à l'élève de se développer en fonction de ses capacités. Des commissions seront formées afin de définir les normes spéciales et de régler le nombre des élèves, le type et le degré de déficience et l'ampleur de l'intégration dans l'école ordinaire. Des professionnels accompliront ces tâches en coopération avec les enseignants et les parents. Les plans éducatifs et les programmes d'enseignement seront appliqués en tenant compte des capacités de l'élève. Conformément à ces principes, les écoles primaires ordinaires doivent mettre en place de nouveaux services professionnels tels que l'orthophonie,

la pédagogie spéciale, l'oligophrénologie, la somatologie et la typhologie. En outre, les locaux des écoles doivent être structurellement adaptés aux enfants ayant des troubles du développement. Actuellement, sur 161 écoles au Monténégro, 10 ont 21 classes spéciales pour l'éducation des enfants ayant des déficiences intellectuelles légères. Le Programme d'intégration scolaire que le ministère de l'Éducation et des Sciences dirige en coopération avec la fondation Save the Children couvre 12 écoles et 67 enfants ayant divers problèmes de développement.

Les ressources

Il manque encore des fonds non négligeables pour adapter l'infrastructure des jardins d'enfants aux besoins des enfants. Les ressources disponibles pour l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux ont été, du moins temporairement, plus élevées dans les établissements scolaires qui ont été couverts par le projet « L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux », fruit de la coopération entre le ministère de l'Éducation et des Sciences, Save the Children-UK et l'UNICEF. Ces organisations ont mis des outils didactiques à la disposition des groupes éducatifs concernés par le projet. Le projet a couvert 23 groupes d'enfants de jardins d'enfants de 15 municipalités du Monténégro, qui comptaient 46 enfants ayant des problèmes de développement (9 groupes et 18 enfants à Podgorica ; 2 groupes et 4 enfants à Nikšić ; et, 2 enfants dans chacun des groupes d'intégration des jardins d'enfants des 12 autres localités).

Globalement, les fonds alloués pour l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux ont été minimes. Seul un nombre limité d'assistants techniques et d'enseignants ont reçu une formation au modèle d'intégration scolaire ; il faudrait des crédits supplémentaires pour former les autres membres du personnel des jardins d'enfants. Aux autres niveaux éducatifs, il faut des fonds pour investir dans l'infrastructure existante, former les enseignants et acquérir des outils pédagogiques spéciaux. Il faut trouver les moyens de réaliser les investissements supplémentaires nécessaires pour améliorer la qualité globale de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux.

Les élèves à risque

Comme indiqué précédemment, le gouvernement du Monténégro a adopté une Stratégie de Prévention des comportements non adaptés chez les enfants et les jeunes, dans laquelle les « enfants à risque » sont définis comme étant les enfants dont le comportement est susceptible de « présenter

des éléments inacceptables ». Cette stratégie traite les problèmes de développement dans la perspective des définitions sociales et psychologiques des enfants à risque ; les principales conclusions sont présentées ci-dessous. Le Programme national de prévention du comportement inacceptable des enfants et des jeunes au Monténégro vise à s'attaquer à ces questions.

Les comportements à risque sont définis par trois grands critères : la mesure dans laquelle le comportement diffère de celui de la majorité des autres jeunes appartenant à la même communauté ; le degré de préjudice ou de danger pour l'individu concerné et pour son environnement ; et, la nécessité d'une expertise supplémentaire et d'autres assistances sociales (sans lesquelles il n'est pas réaliste d'espérer que le jeune cesse ce comportement). Les comportements à risque sont souvent en infraction avec les dispositions du code pénal et avec d'autres normes, coutumes et éthiques écrites ou non. Le Programme national de prévention du comportement inacceptable des enfants et des jeunes au Monténégro est l'aboutissement des efforts coordonnés d'un grand nombre de membres d'équipes pluridisciplinaires venant des secteurs de l'État et privé dans les domaines de la santé, de l'éducation, du travail et de la protection sociale, de la justice pénale et de l'ordre judiciaire. Le Programme national définit les grands principes de l'action publique en matière de surveillance des comportements inacceptables des jeunes au cours de la période 2005-2007. Les objectifs stratégiques du Programme national sont l'assignation de responsabilités claires à chaque juridiction et l'obligation pour les organes d'État et publics de respecter leurs obligations constitutionnelles et légales relatives à la protection des jeunes. Un troisième objectif est le renforcement de la coopération entre le secteur de l'État, le secteur privé et la société civile. Il faudra améliorer la législation relative à la protection des enfants et des jeunes et créer des conditions plus propices à la réussite scolaire, en particulier chez les catégories vulnérables de la population. Enfin, il est nécessaire de mobiliser les ressources disponibles afin de sensibiliser le public aux styles de vie sains qui contribuent à éviter les facteurs de risque et à prévenir les comportements inacceptables des jeunes.

Il est indiqué dans le Programme national que les parties chargées de la mise en œuvre sont les ministères de la Santé, de l'Éducation, des Sports, du Travail et de la Protection sociale, de l'Intérieur et de la Justice, et d'autres institutions et administrations, notamment les organisations non gouvernementales dont les programmes bénéficient du soutien de l'État du Monténégro. Tous les ministères mentionnés sont tenus d'examiner les activités passées et de moderniser les mesures actuelles de prévention des comportements inacceptables des jeunes, dans la mesure de leurs ressources

financières, humaines et autres. Le ministère de l'Éducation et des Sciences a en particulier présenté les objectifs et activités prévus suivants :

Dans l'éducation préscolaire : Faire en sorte de réunir les conditions matérielles et autres nécessaires pour que les enfants des établissements préscolaires soient davantage couverts par les programmes relatifs à l'enseignement primaire et par d'autres programmes (notamment les programmes courts applicables aux enfants un an avant leur entrée à l'école primaire et les programmes biennaux avant l'école primaire pour les enfants ayant des problèmes de développement). Les programmes relatifs à l'enseignement primaire et les programmes courts couvrent en priorité les enfants qui vivent dans un environnement présentant de plus grands risques (famille en mauvaise situation financière, existence de cas sociopathologiques dans la famille). Le ministère de l'Éducation et des Sciences surveillera l'évolution de la situation et les conditions dans lesquelles les enfants vivent et prendra en temps opportun les mesures nécessaires pour lever les obstacles au développement de l'enfant lorsque cela est possible, en particulier ceux conduisant à un comportement social non adapté. Le ministère de l'Éducation et des Sciences informera régulièrement les établissements sanitaires compétents et, juste avant l'entrée à l'école primaire, communiquera à l'école les antécédents de l'enfant en matière de développement ; il veillera à l'éducation dans des conditions ordinaires et spéciales des enfants ayant des problèmes de développement (les parties chargées de l'application sont les établissements préscolaires).

En plus des activités susmentionnées, le ministère de l'Éducation et des Sciences poursuivra la mise en œuvre de divers programmes qui ont contribué à améliorer l'éducation préscolaire, notamment dans le domaine du travail avec les enfants à risque, et continuera d'appliquer le programme « Pas à pas ». Le ministère de l'Éducation et des Sciences prévoit d'étendre le champ d'application du programme d'intégration scolaire aux établissements préscolaires, pour permettre aux enfants ayant des besoins spéciaux de rejoindre des groupes d'âge en fonction de critères géographiques ; de diminuer le nombre d'enfants par groupe afin de le ramener à un niveau optimal ; et d'étendre la couverture des enfants à risque, des enfants déplacés ou des enfants roms d'âge préscolaire dans les programmes de préparation à l'école primaire.

Dans l'enseignement primaire : le ministère de l'Éducation et des Sciences s'emploie à rédiger des instructions, ou d'autres documents, que les écoles utiliseront pour mieux informer les élèves et leurs parents au début de l'année scolaire des droits et responsabilités des élèves. Le ministère de l'Éducation et des Sciences révélera et identifiera en outre, en temps opportun, les conditions sociales défavorables dans lesquelles les

enfants vivent et indiquera et déterminera quels sont les enfants ayant des problèmes de développement et de comportement social. Il s'emploie également à encourager et à soutenir les élèves qui manifestent explicitement de l'intérêt et ont des dispositions pour un domaine éducatif particulier, notamment en leur offrant la possibilité de recevoir un enseignement et une formation dans le cadre de programmes spéciaux (accélérés). Le ministère de l'Éducation et des Sciences offrira aussi aux jeunes âgés de plus de 14 ans qui n'ont pas terminé leurs études primaires la possibilité de le faire dans le cadre d'un programme spécial et proposera aux élèves de bénéficier de services d'orientation professionnelle avant leur entrée dans l'enseignement secondaire.

Les élèves à risque : Il faut poursuivre les différents programmes qui ont contribué à améliorer le processus éducatif, en particulier ceux concernant le travail avec les élèves à risque. Ces programmes comprennent : la participation organisée à des activités extrascolaires ; la résolution pacifique des conflits ; le projet expérimental « Changer les comportements grâce au jeu » (élèves des classes 4 à 6) ; les programmes individuels faisant participer les enfants ayant des problèmes, la formation et la participation au travail de conseil des pairs ; et la formation des pairs pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement social. Les programmes de lutte contre la drogue (destinés aux élèves des classes 5 à 8), l'existence d'autres activités et la participation des parents au travail direct en classe ont également joué un rôle important. Le maintien prolongé des élèves à risque dans les écoles pourrait être proposé, les cours et les repas étant pris sur place, lorsque les installations le permettent, éventuellement en collaboration avec les milieux professionnels locaux et les écoles de restauration.

Le ministère de l'Éducation et des Sciences encouragera aussi l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires ; la coopération et l'échange d'informations entre les services professionnels des établissements préscolaires, des écoles primaires et secondaires et des dispensaires scolaires relatives aux aptitudes, éventuelles difficultés et problèmes de certains enfants. D'autres programmes stimuleront la créativité des élèves, avec le soutien de tous les enseignants, en particulier de ceux travaillant dans les domaines des beaux arts, de l'enseignement technique, de l'éducation physique et de la musique.

Les obstacles à l'intégration

Les enfants et les jeunes ayant des problèmes de développement représentent un groupe de personnes dont le développement émotionnel, cognitif et social est difficile. Les enfants ayant un retard de développement

éprouvent des difficultés à évoluer dans un environnement social rigide ; certains parents ont beaucoup d'autres responsabilités et d'autres n'ont pas appris à répondre de façon optimale aux besoins de leur enfant. La famille et la société au sein desquelles un enfant grandit sont prêtes à accueillir un enfant « moyen ». Ainsi donc, l'enfant qui a des troubles est exposé à des frustrations et des obstacles supplémentaires au cours de son développement, déjà limité par le fait que ses capacités sont différentes, d'où l'accumulation de conditions défavorables.

L'opinion des parents et la situation familiale varient en fonction de différents facteurs : les milieux urbains sont devenus plus ouverts et ont accompli des progrès considérables ces dernières années. Toutefois, dans la plupart des cas, les familles se caractérisent par le refus, un sentiment de honte et de disgrâce et par une attitude très ambiguë, allant d'une agressivité et d'une protection excessives au rejet dissimulé ou ouvert de l'enfant. Il n'est pas rare, en particulier dans les milieux ruraux et primitifs, que les problèmes soient occultés et que l'enfant ne soit pas dépisté ou inscrit. La société monténégrine, qui ne se soucie toujours pas des enfants ayant des besoins spéciaux, de leurs parents et de leur famille et qui n'a toujours pas adopté des attitudes positives envers eux, se caractérise encore par ses forts préjugés, sa cruauté et sa dureté à cet égard. La collectivité ne voit pas d'un bon œil les familles ayant un enfant qui présente des troubles ; elle peut condamner ou rejeter l'enfant ayant des troubles ou le considérer comme étant « inachevé » ou « imparfait ». Comme les parents craignent parfois encore plus qu'une discrimination ne s'exerce à l'école, l'enfant est envoyé à l'école ordinaire sans assistance ou n'est pas du tout scolarisé (de sorte que les parents eux-mêmes puissent éviter d'être « catalogués »). Certains parents, qui acceptent le fait que leur enfant a des problèmes, ont parfois des attentes irréalistes ; il leur arrive d'être trop exigeants ou excessivement sensibles et de considérer l'environnement comme étant hostile, d'où les malentendus, les conflits et les désaccords.

On observe également dans le système éducatif ordinaire une certaine résistance et méfiance de la part des enseignants qui voient en ces enfants une source de problèmes et qui sont sceptiques quant à leur capacité à réussir. C'est attribuable au contexte culturel général et au fait que les enseignants ne reçoivent pas l'enseignement et la formation professionnels qui les prépareraient à travailler dans l'éducation spéciale. En outre, les enseignants travaillent dans de mauvaises conditions, les salaires sont faibles et les incitations inexistantes. Les enseignants qui travaillent avec ces enfants soulignent le manque de coopération des parents, les attentes inconsidérées, la démarche ad hoc du système scolaire, l'insuffisance des effectifs des autres professionnels et l'insuffisance de leur propre formation. De surcroît, les enseignants considèrent aussi que les parents des autres

enfants créent des difficultés. Ces parents sont mécontents car ils pensent que l'enseignant consacrerait moins de temps à leur enfant et désapprouvent le fait qu'un enfant ayant des besoins spéciaux fasse l'objet d'évaluations individuelles de son niveau d'instruction et que donc, contrairement à ses condisciples, il ne se voit pas appliquer le système de notation habituel de l'école.

Les enseignants et les assistants professionnels des établissements d'enseignement n'ont généralement pas reçu de formation sur les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ou n'ont que les connaissances de base et, de toute façon, manquent très fréquemment d'expérience. En outre, le Monténégro ne fait pas participer de nombreux spécialistes (psychologues, enseignants de l'éducation spéciale, travailleurs sociaux, etc.) au processus éducatif. Les enseignants souhaiteraient une supervision plus importante et plus fréquente, des orientations concrètes et des méthodes qui leur servent davantage dans leur travail. Il faut aider les enseignants, les pédagogues et les psychologues des écoles à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent au travail, en renforçant la coopération avec les experts en ce qui concerne l'organisation du processus éducatif individualisé. En particulier, la situation pourrait être améliorée en aidant à élaborer des plans de travail tout prêts, des dispositifs et des instructions concrètes, qui remplaceraient l'approche intuitive adoptée par l'enseignant pour savoir ce qui est adapté à l'enfant avec lequel il travaille. Un autre problème est l'insuffisance des fonds nécessaires pour payer les rémunérations supplémentaires que les enseignants, les éducateurs et les instructeurs s'attendent à percevoir. Les services pédagogiques et psychologiques de l'école évitent souvent d'être impliqués, laissant les enseignants se débrouiller seuls.

En cas d'entrée « sans orientation » à l'école, l'enfant peut se retrouver dans une situation telle que, faute de suivi spécial, il finit par suivre un programme d'études ordinaire qui n'a pas été adapté à ses capacités propres. Ces situations, attribuables au manque de formation du personnel, ont un impact négatif sur la socialisation, le développement et l'éducation de l'enfant concerné et des autres enfants de la classe, ce qui provoque le mécontentement des parents et des enseignants.

Les enseignants indiquent également qu'il n'y a aucune coordination de leur travail avec les autres, aucun échange régulier d'expériences, d'informations, de suggestions et de conseils et aucune formation complémentaire. Le manque de communication et d'échange interdisciplinaires entre les divers établissements s'occupant des enfants ayant des besoins spéciaux ainsi que la définition généralement acceptée et la fixation de la terminologie du concept d'intégration scolaire peuvent également constituer des obstacles. Le système actuel n'a toujours pas mis en place de moyen efficace de partager les informations relatives à chaque

enfant. C'est pourquoi, par exemple, même lorsqu'un établissement préscolaire a un dossier et des informations sur un enfant, ceux-ci ne sont pas transmis à l'école primaire que fréquente cet enfant. La situation est analogue en ce qui concerne les liaisons entre les secteurs. Par exemple, l'information dont dispose le Centre social n'est pas toujours communiquée à l'école fréquentée par l'enfant ayant des besoins spéciaux, ce qui permettrait pourtant d'organiser convenablement la suite de son éducation. Il faut s'attaquer à ce problème au niveau des institutions publiques et pas seulement au niveau des donateurs et des organisations internationales puisque, actuellement, les écoles rendent compte de leur travail avec les enfants intégrés aux institutions internationales (telles que le Centre pédagogique, Save the Children) et non au ministère concerné.

Le Monténégro n'a pas de registre des enfants ayant des besoins spéciaux. Les informations relatives à ces enfants et aux enfants à risque varient d'un établissement à l'autre. Nombre de ces enfants n'ont jamais été classifiés ou inscrits comme étant des enfants ayant des problèmes et n'ont pas exercé leurs droits sociaux, principalement parce que leurs parents n'étaient pas disposés à gérer publiquement les problèmes de leur enfant et qu'il n'existait pas de dispositif public solide garantissant l'intégration scolaire des enfants ayant des handicaps. Ce problème est particulièrement important dans les régions rurales du Monténégro

Les atouts en matière d'intégration

En matière d'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, les atouts du Monténégro sont surtout la prise de conscience des institutions publiques, la volonté de réformer et la détermination du ministère de l'Éducation et des Sciences à permettre à ces enfants d'exercer leur droit à l'éducation et les principes fondamentaux qui sont déjà définis et présentés dans le « Livre des changements » (document présentant une vision à long terme du système éducatif que le Montenegro voudrait implanter dans le futur) De nombreuses organisations non gouvernementales continuent à souligner l'importance de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, et des donateurs internationaux se sont déjà employés à mettre en place et introduire ce concept dans les écoles et ont formé des enseignants dans le cadre de leurs projets. Par ailleurs, il y a des personnes jeunes et instruites qui font preuve de civisme, connaissent les droits de l'Homme et sont ouvertes aux différences des autres, et de nouvelles générations de parents qui appréhendent et comprennent mieux ce problème. Grâce à Save the Children, à l'UNICEF et au Centre pédagogique, beaucoup d'enseignants ont été formés dans le cadre de ces projets, ce qui a permis de disposer au moins du nombre indispensable de personnes pouvant répondre

à cette demande. Un autre élément positif est le fait que le Monténégro n'est pas une grande communauté et que d'après les estimations, rapporté à la population, ces enfants ne sont pas en nombre trop élevé et peuvent être tous pris en charge.

Généralement, les équipes dirigeantes des établissements préscolaires et des écoles primaires sont compréhensives et disposées à appliquer le dispositif d'intégration dans leur travail quotidien avec l'aide de leur personnel professionnel. Les directeurs d'école savent qu'ils doivent réduire le nombre d'enfants par classe et que cette réduction améliorera la qualité du travail (le nombre d'élèves par classe pourrait passer de 25 à 18). En outre, ces enfants sont intégrés dans le programme en s'appuyant sur les principes du programme « Pas à pas ». Un nombre considérable d'enseignants des trois premières années de l'école élémentaire ont déjà acquis les compétences nécessaires pour éduquer en classe des enfants ayant un retard de développement. Ce programme s'apparente à une méthode d'éducation ordinaire dans certaines écoles, posant les jalons pour une mise en œuvre à plus grande échelle du programme d'intégration à l'avenir.

De plus en plus de parents sont informés des possibilités offertes par l'intégration, y sont réceptifs et sont disposés à envoyer leur enfant dans une école ordinaire pour lui donner sa chance et exercer son droit à une éducation ordinaire en fonction de ses possibilités.

Le rôle des parents

L'intégration des enfants ayant des problèmes de développement dans les établissements préscolaires s'est heurtée à d'importants obstacles. Pour inscrire leur enfant dans un établissement préscolaire, les parents doivent fournir un certificat du médecin attestant de la condition psychophysique de l'enfant. Cependant, comme les problèmes de développement sont considérés au Monténégro comme étant une maladie, les parents n'avaient juridiquement pas la possibilité d'inscrire leur enfant au jardin d'enfants. Les enfants ont été admis dans les groupes ordinaires des jardins d'enfants au cas par cas, de façon non officielle et en faisant jouer des relations privées. Cela signifie que les parents avaient des possibilités très limitées de faire éduquer leur enfant. Des changements sont prévus afin que les parents aient le droit d'inscrire leur enfant et les parents auront la possibilité de participer au travail de la commission de direction.

Cependant, d'importants changements se sont produits depuis 1998, date du lancement du projet pilote « L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les groupes ordinaires des jardins d'enfants ». Sur la base des recommandations du responsable du projet et du Service de conseils en

développement de l'hôpital clinique de Podgorica, il a été donné aux parents la possibilité d'inscrire leur enfant handicapé dans les groupes ordinaires d'enfants des jardins d'enfants. Lorsque l'enfant a un retard de développement léger ou modéré, les parents peuvent le placer dans un groupe de développement. C'est un groupe intégré à un jardin d'enfants ordinaire mais qui est composé uniquement d'enfants ayant des besoins spéciaux. Les enseignants de jardin d'enfants et les enseignants pour l'éducation spéciale travaillent ensemble avec ce groupe. Dans la journée, les enfants du groupe de développement sont partiellement intégrés à travers des jeux aux autres enfants.

Pendant la réalisation de ce projet, les parents des enfants ayant des besoins spéciaux sont des partenaires du processus éducatif et d'enseignement. Ils ont la possibilité de participer à toutes les prises de décision essentielles concernant leur enfant. Ils ont également le droit de rester avec leur enfant dans le groupe dont il fait partie dans l'établissement préscolaire. Dans la première phase du projet, les parents ont participé à des séances de groupe au cours desquelles ils ont échangé des informations concernant leur enfant avec des professionnels comme les éducateurs, les conseillers spécialisés, les psychologues et des enseignants de l'éducation spéciale. Dans la phase suivante, les séances avec les parents ont été individuelles, ce qui s'est avéré beaucoup plus efficace. Les parents, avec l'aide de l'éducateur et des spécialistes, ont évalué le degré de développement de leur enfant, orienté le choix des matières et activités entrant dans l'élaboration du programme individuel de leur enfant et ont réalisé certaines tâches inscrites au programme. Une fois le projet achevé, le personnel enseignant de l'établissement préscolaire s'est employé à poursuivre la coopération avec les parents comme il l'avait fait pendant le déroulement du projet.

Dernièrement, les conseils de parents se sont efforcés de faire participer les parents plus activement au processus d'élaboration de la politique de l'école, en les faisant siéger aux conseils des écoles ou sous d'autres formes de participation. Ils ont choisi le directeur de l'école ; ils orientent l'élaboration des plans de l'école et les nouvelles idées et projets, et ils évaluent aussi le travail de l'école. Les conseils de parents coopèrent avec les organisations non gouvernementales et participent à la conception des projets et programmes visant à améliorer la qualité du travail et les conditions de travail dans les établissements d'enseignement. Les parents pourraient aussi jouer un rôle plus actif dans le travail direct en classe, comme par exemple le prévoit la méthode « Pas à pas », selon laquelle les parents participent en enseignant certaines matières. Il est possible de modifier l'opinion et les préjugés des parents qui éprouvent des réticences à

l'égard de l'intégration scolaire et d'éduquer les autres parents dans ce domaine.

Le projet de création de nouvelles commissions de classification, a pour objectif de faire participer activement le parent ou le conseiller de l'élève à l'établissement du diagnostic et du plan concernant cet enfant. Actuellement, la contribution des parents se limite à la communication des antécédents, mais elle pourrait s'étendre à la formulation de recommandations et de propositions relatives au futur plan individualisé de leur enfant et au travail à effectuer en classe avec lui. Il n'est pas encore courant d'y associer les parents. Les parents ne participent directement que dans les cas particuliers où les autres parents, voire l'enseignant lui-même, opposent une résistance. Les parents, généralement la mère, peuvent venir en cours et travailler avec leur enfant, pour s'efforcer de surmonter ce problème, faciliter la tâche de l'enseignant voire le remplacer.

Le soutien apporté dans les établissements préscolaires et dans les écoles ordinaires aux enfants ayant des besoins spéciaux

Dans les crèches et les jardins d'enfants, les enseignants sont les principaux soutiens de ces enfants ; des conseillers professionnels ayant reçu la formation nécessaire peuvent également apporter leur soutien lorsque cela est possible. Les enseignants réalisent des activités régulières avec les enfants, s'employant à respecter le principe de l'approche individuelle, afin que les enfants ayant des problèmes de développement se voient proposer des activités adaptées à leurs capacités. Les professionnels préparent les programmes individuels, en respectant l'opinion des parents et des enseignants et en utilisant des barèmes d'évaluation différents. Le travail individuel est effectué sur la base du programme individuel, qui est constamment contrôlé pour y apporter les éventuels changements nécessaires. La contribution des infirmiers est également importante. Par ailleurs, le parent ou la personne s'occupant de l'enfant peut rendre visite au groupe et l'aider.

Dans les écoles primaires, dans les classes 1 à 4, les enseignants travaillent également directement avec les enfants et on espère qu'ultérieurement les enfants poursuivront leurs études dans des classes ordinaires selon leur niveau de réussite. Ceci interviendra avec ou sans programme individuel ou assistance ultérieure. Bien entendu, les enseignants ne reçoivent pas de programme individualisé préétabli pour travailler avec un enfant et doivent les créer eux-mêmes pour définir les objectifs de résultats de l'enfant. Ce processus est fondé sur l'expérience et l'intuition.

Le service professionnel d'une école élémentaire comprend un pédagogue et, rarement, d'autres experts comme les psychologues (comme le prévoit la loi lorsqu'il y a plus de 1 000 enfants), des orthophonistes, des travailleurs sociaux et des enseignants de l'éducation spéciale. D'après les données, 161 écoles primaires au Monténégro comprenant environ 77 000 scolaires emploient 82 pédagogues, 23 psychologues et cinq orthophonistes. Les établissements préscolaires emploient six psychologues, sept pédagogues et trois pédagogues qui sont également directeurs d'école, cinq orthophonistes et un enseignant de l'éducation spéciale.

Pendant ces quatorze dernières années, en particulier au début des années 90 en réponse à la fin de la guerre et aux nombreuses difficultés devant être surmontées, beaucoup d'organisations humanitaires étrangères (*i.e.* l'UNICEF, Save the Children et FOSI ROM) ont organisé de nombreux programmes d'enseignement et de formation. Seul un nombre limité d'enseignants et de conseillers professionnels des établissements préscolaires ont participé à ces programmes destinés essentiellement aux pédagogues et aux psychologues. Dans les écoles primaires, des programmes de formation ont été organisés à l'intention des enseignants agréés des trois premières classes, et le personnel spécialisé des écoles primaires a été concerné dans une moindre mesure.

Les pédagogues scolaires conseillent et éduquent les enfants et les parents et assistent les enseignants en matière de pédagogie et d'instruction. Les services de conseils sont assurés aux élèves ayant des résultats médiocres, des difficultés à s'adapter à l'environnement scolaire et des problèmes de comportement ou vivant dans des environnements sociaux et familiaux défavorables. Les psychologues scolaires formulent des conseils à l'intention des élèves, des parents et des enseignants et, en collaboration avec les enseignants titulaires, apprennent à connaître les caractéristiques psychologiques des enfants, étudiant les causes de rupture et résolvant les problèmes interpersonnels, sociaux et autres des individus et des groupes en classes. Le pédagogue scolaire et le psychologue scolaire apportent donc bel et bien une assistance en classe. Cependant, comme indiqué précédemment, les écoles emploient beaucoup moins fréquemment les psychologues que les pédagogues. En outre, les psychologues n'ont pas tous reçu une formation sur les enfants ayant des problèmes de développement ; seuls ceux qui ont choisi l'option « Psychologie des enfants ayant un retard de développement » en ont reçu une. Cela explique que ces spécialistes ne soient pas suffisamment préparés et compétents pour créer d'eux-mêmes les programmes d'études et les plans concernant ces enfants. Leur mission consiste essentiellement à travailler avec les parents de l'enfant et avec les parents des autres enfants et à formuler des suggestions et des

recommandations à l'intention des enseignants et des autres membres du personnel de l'école.

Une nouvelle idée suggérée en matière d'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux est la création d'équipes mobiles composées de spécialistes de l'éducation et d'autres spécialistes des établissements spéciaux, qui faciliteraient le travail des écoles ordinaires intégratrices. Les enseignants de l'éducation spéciale travaillant dans divers domaines participeraient également, en fonction du type de handicap concerné.

Statistiques et indicateurs

Le système monténégrin de collecte des statistiques sur le système éducatif en général et sur l'éducation spéciale n'est pour le moment guère développé ; on ne dispose pas de données pertinentes et fiables sur le système éducatif, en particulier d'informations sur les enfants ayant des handicaps et sur leur éducation. Fin 2003 et début 2004, le ministère de l'Éducation et des Sciences a entrepris d'intenses activités de collecte de données, qui devraient faciliter l'élaboration d'une stratégie globale relative à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et des enfants à risque. Les ressources financières, le savoir-faire et les connaissances étant limités en la matière au Monténégro, ces questions ont été étudiées dans le cadre d'une coopération entre le ministère de l'Éducation et des Sciences et d'organisations internationales, principalement Save the Children-UK, l'UNICEF et le Centre pédagogique subventionné par l'UNICEF. Des coordinateurs, nommés par le ministère, ont assuré le suivi de chacun de ces projets.

Le système de collecte des statistiques sur le système éducatif en général n'étant pas suffisamment développé pour le moment, le ministère de l'Éducation n'a actuellement pas de définition précise des catégories dans le cadre desquelles des informations normalisées pourraient être recueillies sur les enfants ayant des besoins spéciaux dans le système éducatif. La seule exception est représentée par les enfants roms qui sont définis comme étant une catégorie d'enfants ayant des besoins spéciaux (langue, barrière culturelle, et expérience des migrations) dont l'intégration dans les écoles ordinaires a déjà commencé en coopération avec l'UNICEF, FOSI ROM et

le Centre pédagogique, à travers le projet « Initiative en faveur de l'éducation des Roms ».

Il n'y a pas de registre officiel des personnes ayant des troubles du fonctionnement au Monténégro. D'après les données de l'Institut des statistiques, au moins 10 % de la population présente une forme ou une autre de trouble fonctionnel ; on peut donc estimer qu'au Monténégro environ 60 000 personnes, ou environ 20 000 enfants, sont atteints de troubles. D'après le document intitulé « Plan d'action yougoslave concernant les enfants jusqu'en 2000 (et après) » adopté par le gouvernement de l' de Yougoslavie en décembre 1996, on estime qu'environ 142 700 enfants ont des problèmes de développement, dont au moins 5 %, soit au minimum 7 000, viennent du Monténégro.

Il faut instaurer la pratique du suivi du parcours éducatif des enfants ayant un retard de développement, dès la naissance, le cas échéant. Une carte de santé unique par enfant, au moins dès la naissance jusqu'à 18 ans, permettrait de définir la démarche convenant à chaque enfant, notamment aux enfants ayant des besoins spéciaux. Cela permettrait d'enregistrer et d'étudier les évolutions et résultats futurs et de sélectionner la réponse systématique et pluridisciplinaire adaptée à leurs besoins (en termes de santé et d'éducation et de la part des institutions sociales). Cet outil sous forme de carte est un moyen très pratique pour collecter des informations sur la santé de l'enfant et sur d'autres caractéristiques de son développement, que les prestataires de services peuvent s'échanger et se communiquer. La mise en service de cette carte contenant des informations sur la santé, l'éducation et la situation sociale facilitera en outre le travail de la Commission de classification.

Il est impératif de constituer des commissions efficaces et de qualité qui évalueront convenablement la situation de l'enfant, proposeront des orientations en vue de la mise en place pour chaque enfant du processus éducatif qui lui est adapté et procéderont à cette mise en place. Ces commissions comprendront des travailleurs médicaux, des psychologues, des enseignants de l'éducation spéciale ainsi que des enseignants et des parents. Ainsi, l'évaluation de l'enfant serait faite convenablement et les méthodes pédagogiques à appliquer seraient déterminées convenablement, en fonction du développement de l'enfant et de l'expérience des parents.

Tout au long de la scolarité des enfants, le personnel spécialisé des écoles maternelles et élémentaires transmettra les informations et les données sur chaque enfant pour l'établissement de sa carte de santé ce qui constituera un suivi médical continu de l'enfant. Ainsi, ceci se traduira peut-être par un renforcement de la coopération à plusieurs niveaux. Ce type de partage de l'information pourra faciliter le travail des commissions

concernées, qui pourront se familiariser avec le développement et la situation d'un enfant déterminé. Il sera plus facile d'évaluer un enfant particulier et de déterminer à partir des informations accumulées sur une période de temps plus longue quelles sont les mesures à prendre concrètement pour que l'enfant continue à se développer.

Lors des examens médicaux systématiques réguliers, le personnel spécialisé des jardins d'enfants et des écoles transmettra les informations et données relatives à un enfant particulier qui doivent figurer sur sa carte de santé et fera le nécessaire pour que l'enfant bénéficie d'un suivi permanent. De plus, cela permettra un échange organisé de l'information à plusieurs niveaux éducatifs et une circulation simple des informations propice au développement de l'enfant et à la mise en œuvre de ce programme.

Table 7.1 Les écoles intégratrices au Montenegro

Ecoles élémentaires	Lieu	Nombre d'élèves	Nombre de classes	ONG concernées
"Pavle Rovinski"	Podgorica	1 068	39	Save the Children
"Štampar Makarije"	Podgorica	1 231	47	Centre pédagogique
"Luka Simonović"	Nikšić	1 217	44	Save the Children
"Risto Rtaković"	Bijelo Polje	553	24	Centre pédagogique
"Aleksa Bećo Đilas"	Mojkovac	999	44	Save the Children
"Njegoš"	Kotor	880	33	Centre pédagogique
"Boro Četković"	Podgorica	802	32	Centre pédagogique
"Braća Ribar"	Nikšić	656	28	Save the Children
"Mileva Lajović Lalatović"	Nikšić	1 261	48	Centre pédagogique
"Dušan Korać"	Bijelo Polje	840	39	Centre pédagogique
"Jugoslavija"	Bar	915	33	Centre pédagogique
"Milija Nikčević"	Nikšić	617	24	Save the Children
Total		11 039	435	

Source : Ministère de l'éducation et des sciences du Monténégro

Le Bureau des services éducatifs susmentionné sera chargé entre autres d'assurer le suivi régulier de la mise en œuvre et de l'application du programme d'intégration scolaire, de constituer une base de données et de procéder à l'analyse des statistiques et au traitement des données avec comme objectif de contrôler les résultats de ce projet. Il incombe notamment au Bureau de l'Éducation de s'employer à améliorer le processus éducatif à travers plusieurs divisions : le Secteur pour la recherche et le travail avec les collaborateurs professionnels, le Secteur pour l'assurance de la qualité dans

l'enseignement, le Centre pour le perfectionnement professionnel continu et le Centre pour la planification et le développement.

Le tableau 7.1 montre que 11 039 étudiants suivent des cours dans 435 classes intégrées. Le tableau 7.2 montre que 9 078 élèves suivent des cours dans 370 classes dont 21 sont des classes spéciales.

Table 7.2 Les écoles avec des classes rattachées aux fins de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux au Monténégro

Ecoles élémentaires	Lieu	Nombre d'élèves	Nombre de classes	Nombre de classes spéciales
"Boško Buha"	Plijevlja	762	33	2
"Dušan Korač"	Bijelo Polje	840	39	3
"Vuk Karadžić"	Berane	1 311	54	1
"Mustafa Pećanin"	Rožaje	1 065	39	1
"Olga Golović"	Nikšić	1 097	39	4
"Lovćanski partizanski odred"	Cetinje	1 075	41	1
"Ilija Kišić"	Zelenika	463	25	5
"Njegoš"	Kotor	880	33	1
"Jugoslavija"	Bar	915	33	2
"Boško Strugar"	Ulcinj	670	34	1
Total		9 078	370	21

Source : Bureau pour l'éducation du Monténégro.

Table 7.3 **Les internats assurant l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux au Monténégro**

Ecoles	Lieu	Nombre d'élèves	Nombre de classes
Institut pour l'enseignement et la rééducation des personnes ayant une déficience auditive ou d'élocution	Kotor	140	24
Centre de formation professionnelle et d'enseignement "June 1"	Podgorica	123	1 préscolaire 9 écoles élémentaires 8 écoles secondaires
Institut d'enseignement et de rééducation professionnelle pour enfants et jeunes handicapés	Podgorica	86	18
Institut d'enseignement et de formation pour les jeunes "Mladost"	Podgorica	25	4 +(2)*
Institut specialise pour les enfants et les jeunes	Podgorica	40	5
Total		414	71

* Les étudiants de quatre classes suivent les cours du Centre de formation professionnelle

et d'enseignement "June 1" et les étudiants de deux autres classes suivent les cours de l'école élémentaire "Ilija Kišić"

Source: Ministère de l'éducation et des sciences du Montenegro.

L'organisation du système scolaire

L'éducation spéciale est assurée aux niveaux primaire et secondaire aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les programmes sont conçus et exécutés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et des Sciences et du ministère du Travail et de la Protection sociale. Les élèves ayant un retard de développement qui ne peuvent aller à l'école ordinaire vont dans des internats spéciaux. Le programme d'intégration est mis en œuvre dans 12 écoles ordinaires et, de plus, il existe 3 internats spéciaux pour l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Cependant, aller à ces écoles impose un changement d'environnement social et de séparer à un âge jeune les enfants de leur famille, ce qui influe sur leur intégration dans

l'environnement dans lequel ils vivent. L'organisation de ces écoles diffère de celle des écoles ordinaires. L'école doit s'adapter aux enfants ayant des troubles de développement en diminuant le nombre d'élèves par classe, en développant des programmes individuels et en faisant appel à des enseignants spécialisés. Le personnel enseignant et le personnel de soutien s'emploient ensemble à créer les conditions optimales pour le développement psychosocial de ces enfants.

Le fonctionnement et l'organisation de la plupart des écoles ordinaires ne prévoient pas pour diverses raisons l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux. Ces écoles sont adaptées à la moyenne des jeunes, en termes de structure physique et de pédagogie. Il existe des barrières architecturales mais aussi des barrières de communication et sociales. Certaines écoles ont des classes spéciales, qui pour le moment satisfont aux besoins de ce groupe et peuvent être les premiers jalons vers l'intégration scolaire ; un lien entre les enfants ordinaires et les enfants ayant des besoins spéciaux. Les groupes comprenant des enfants ayant un retard de développement peuvent, conformément à la réglementation, compter un peu moins d'enfants inscrits que dans les autres groupes (de 10 % à 20 %). L'établissement préscolaire *Ljubica Popović*, à Podgorica, a un groupe de développement qui comprend des enfants ayant des troubles graves. Les enfants peuvent participer au programme par journée entière ou par demi-journée et sont admis conformément aux souhaits des parents.

Les changements législatifs et les programmes de l'éducation préscolaire prévoient implicitement le processus d'intégration dans un jardin d'enfants accueillant pour l'enfant. Les objectifs en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans le système éducatif ordinaire, partiellement atteints à ce jour, sont : la mise en place d'un nouvel enseignement réformé, conçu dans une approche « centrée sur l'apprenant », l'introduction de l'intégration scolaire dans les écoles ; l'adoption de la loi sur l'éducation spéciale, couvrant notamment l'intégration scolaire ; et, une importante campagne médiatique de promotion des droits des enfants ayant des besoins spéciaux et de l'intégration scolaire en tant qu'élément impératif de la nouvelle conception de l'enseignement. De plus, les liens entre les systèmes éducatifs ordinaire et spécial ont été renforcés et devraient l'être plus encore : la communication entre les deux systèmes a été établie et la possibilité de constituer des équipes d'experts mobiles, des centres de ressources aux écoles ordinaires, a par ailleurs été étudiée.

Panorama des établissements spécialisés au Monténégro

Plusieurs établissements spécialisés dans l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et des enfants à risque existent au Monténégro. Ils ont

pour dénominateur commun de « se soucier » des élèves, notamment de la santé, de l'éducation et de la réadaptation des enfants ayant des troubles du développement. Des méthodes spéciales, adaptées au type et au degré de handicap de l'enfant, sont utilisées. Ces internats et instituts accueillent et éduquent actuellement 380 élèves dans l'enseignement primaire et 225 dans l'enseignement secondaire. Ces trois établissements, présentés plus loin, sont les suivants : (1) l'Institut d'éducation et de réadaptation des personnes ayant des déficiences auditives et des troubles du langage, à Kotor ; (2) l'Institut d'éducation et de réinsertion professionnelle des enfants et des jeunes handicapés, à Podgorica (enfants handicapés physiques, aveugles et malvoyants) ; et, (3) le Centre d'éducation et de formation professionnelle « June 1 », à Podgorica (enfants ayant des déficiences intellectuelles moyennes et enfants autistes).

L'Institut d'éducation et de réadaptation des personnes ayant des déficiences auditives et des troubles du langage, à Kotor, a été créé en 1946. Il assure l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire et éduque actuellement 130 élèves. Cet Institut assure l'adaptation, la réadaptation, l'éducation et la fourniture de services professionnels à des enfants ayant des déficiences auditives à divers degrés : (1) déficience auditive sérieuse, 56-70 dB - 9% des élèves ; (2) déficience auditive grave, 71-90 dB - 36% des élèves et, (3) déficience auditive plus grave, 91 dB – 50% des élèves. L'Institut a 40 classes et laboratoires spécialisés, où les cours et exercices sont organisés, équipés du système sans fil MICRO-VOX et d'un amplificateur à filtre audio sélectif, adapté au type de déficience auditive. Les enfants sont formés essentiellement à des professions manuelles (22 métiers différents). L'Institut a un internat dont les clubs permettent de participer à des activités sociales et culturelles à tout âge, et est réputé pour ses spectacles théâtraux. Pour un traitement précoce, un service très important est le travail individuel réalisé en externe avec les enfants dans des laboratoires spécialisés. Il existe des services pédiatriques, orthophoniques, audiologiques, pédagogiques et psychologiques et dentaires. L'établissement emploie 31 enseignants de l'éducation spéciale (27 enseignants pour enfants aveugles, 3 orthophonistes et 1 audiologiste) et 6 professeurs enseignant diverses matières, 1 pédagogue-psychologue et 8 instructeurs de travaux pratiques dans les ateliers de travail de l'établissement.

L'Institut d'éducation et de réinsertion professionnelle des enfants et des jeunes handicapés, à Podgorica, existe depuis 56 ans et assure l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. La Commission d'enregistrement et de classification des enfants ayant des déficiences physiques et psychiques adresse à cet établissement pour éducation les enfants entrant dans les différentes catégories suivantes :

(1) enfants handicapés physiques et jeunes ayant des troubles locomoteurs, des maladies neurologiques et musculaires ou des maladies chroniques qui entrent dans la quatrième catégorie de problèmes de développement ; (2) enfants aveugles et malvoyants, qui entrent dans la première catégorie ; et, (3) enfants et jeunes ayant des troubles multiples, un handicap physique dominant, cécité ou déficience visuelle, associée à des déficiences intellectuelles légères. Il est à noter que, comme les enfants entrant dans les première et quatrième catégories ont des capacités intellectuelles moyennes, ils sont éduqués conformément au plan et programme d'études ordinaires. L'Institut dispose de 23 salles de cours bien équipées, de salles de cours spécialisées et de 2 ateliers de travail (de couture et de cordonnerie). Il emploie 11 enseignants de l'éducation spéciale et 28 professeurs et enseignants.

La Commission d'enregistrement et de classification des enfants ayant des déficiences physiques et psychiques travaille sur la base du Règlement sur la classification des enfants et des jeunes et les handicaps physiques (Gazette publique No. 2, 31.01. 1979) selon lequel les catégories sont : 1) personne atteinte d'une incapacité visuelle, 2) personne atteinte d'une incapacité auditive, 3) personne atteinte d'un trouble de la parole, 4) personne atteinte d'une incapacité physique, 5) personne atteinte d'un retard mental, 6) personne atteinte de troubles multiples du développement. Ces catégories dépendent des caractéristiques médicales et varient pour chaque cas.

Le *Centre d'éducation et de formation professionnelle « June 1 »* a été créé en 1967. Il assure l'éducation spéciale aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire des enfants ayant un retard de développement léger et des enfants autistes. En plus de cette éducation spéciale, il offre des services d'insertion sociale et professionnelle visant à l'insertion de l'élève dans la vie active et la société une fois ses études achevées. Le Centre, par des séjours d'une journée, permet la réadaptation, l'éducation et la formation professionnelle et oriente les élèves dans leurs futures études en fonction de leurs capacités. Le vivre et le couvert, des vêtements et des chaussures, des soins de santé, des ouvrages scolaires et du matériel pédagogique sont fournis aux élèves et des sorties culturelles, aux spectacles et en excursion sont organisées. Un internat d'une capacité de 100 à 120 lits a été construit dans le Centre en 1999. Le personnel compte au total 63 employés dont 31 enseignants. Il n'y a pas de psychologue employé en permanence, mais un psychologue de l'hôpital pour enfants de Podgorica vient régulièrement faire des visites. Le personnel à temps complet se compose de 2 orthophonistes, 1 enseignant pour personnes sourdes, 1 enseignant de l'éducation spéciale (pour travailler avec les enfants et les jeunes ayant des troubles du comportement et avec les enfants autistes) et 20

oligophrénologues -- pour les enfants ayant des déficiences intellectuelles. Au début de l'année scolaire 2003/2004, 57 élèves étaient inscrits à l'école secondaire spéciale, 66 à l'école primaire spéciale, 3 dans des classes pour autistes, 6 à l'établissement préscolaire et 4 à l'école professionnelle. La formation est organisée selon le système des classes alternées. En fonction de leurs capacités, les élèves de l'école secondaire spéciale (3 ans d'études) sont formés à des métiers de l'industrie textile, de la maroquinerie, de l'industrie alimentaire, de la restauration, du traitement des métaux et des services aux personnes.

Il existe deux autres instituts. L'Institut spécialisé pour les enfants et les jeunes (ayant des déficiences intellectuelles modérées, graves, et très graves) qui est devenu un « asile » pour les personnes atteintes des troubles (intellectuels primaires) les plus graves ; certaines personnes y sont toujours à 70 ans. L'Institut pour l'éducation des enfants et des jeunes « Mladost » (enfants ayant des troubles du comportement) s'occupe des enfants et des jeunes ayant des troubles du comportement (pour la plupart des contrevenants mineurs).

Les projets menés par le ministère de l'Éducation en coopération avec les organisations non gouvernementales

Save the Children (Royaume-Uni)

L'organisation non gouvernementale Save the Children-UK travaille depuis 1996 sur le projet Handicaps. Des conférences ont été organisées afin de responsabiliser les parents ; des associations de parents ont été créées ou renforcées. Des spécialistes ont été formés aux méthodes de travail avec les enfants handicapés et leurs parents, notamment à travers des échanges professionnels, des visites exploratoires et des visites d'experts étrangers. Save the Children a en outre créé des ludothèques (services locaux), où les parents peuvent échanger des informations et apprendre auprès d'experts comment stimuler le développement de leur enfant par le jeu et en utilisant du matériel didactique. Les parents ont par ailleurs été informés sur la gestion de Save the Children. Ces ludothèques favorisent l'intégration car les enfants ayant des handicaps peuvent jouer avec d'autres enfants, qui ont ou non des handicaps, et avec les parents.

Save the Children a, jusqu'à présent, ouvert neuf ludothèques en plus de celle qui existe déjà à Nikšić, dirigées par diverses associations de parents dans le pays (dans les municipalités de Podgorica, Nikšić, Cetinje, Berane, Pljevlja, Bijelo Polje, Bar, Ulcinj, Kotor et Herceg Novi). Ces ludothèques

sont constituées en réseau et, individuellement ou à travers le réseau, font des demandes de subventions et gèrent des projets de faible envergure.

Save the Children a par ailleurs mis en œuvre un projet d'intégration scolaire, depuis septembre 1998, dans le cadre d'un projet pilote intitulé « Intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les établissements préscolaires ordinaires au Monténégro ». Ce projet, mené en partenariat avec le ministère de l'Éducation et des Sciences, vise à : supprimer les barrières qui empêchent les enfants ayant des handicaps d'être intégrés dans la société ; attirer l'attention du public sur les besoins des enfants handicapés et sur leur droit d'être intégrés ; faire procéder à des changements dans la législation ; encourager les parents à agir en partenariat avec les professionnels ; et, donner aux enseignants des établissements préscolaires des informations et une formation sur les nouvelles méthodes et compétences nécessaires pour travailler avec les enfants handicapés.

L'intégration scolaire a commencé à travers plusieurs projets pilotes, dans les établissements préscolaires sur une période de quatre années scolaires de 1998/1999 à 2001/2002, et au cours des deux dernières années (2002/2003 et 2003/2004) dans cinq écoles primaires au Monténégro. Les établissements préscolaires ayant participé à la mise en oeuvre des projets susmentionnés sont répartis dans tout le pays (Ljubica Popović à Podgorica ; Zagorka Ivanović à Cetinje ; Dragan Kovačević à Nikšić ; Pljevlja à Pljevlja ; Plav à Plav ; Jevrosima Rabrenović-Jevra à Mojkovac ; Vukosava I. Mašanović à Bar ; Solidarnost à Ulcinj ; Radost à Kotor ; Naša radost à Herceg Novi ; Bambi à Tivat ; Ljubica Jovanović-Maše à Budva ; Irena Radovic à Danilovgrad ; Radmila Nedić à Berane et Dašo Basekić à Bijelo Polje).

Cinq écoles primaires (Pavle Rovinski à Podgorica ; Luka Simonović à Nikšić ; Njegoš à Kotor ; Aleksa Đilas -Bečo à Mojkovac et Risto Ratković à Bijelo Polje) comptant huit enfants venant des établissements préscolaires intégrateurs ont été inclus dans une autre phase du projet d'intégration scolaire en 2002/2003. Cette phase prévoyait la formation des enseignants, des enseignants-directeurs, des professionnels des écoles et des parents d'enfants handicapés à la constitution d'équipes et à l'élaboration de plans éducatifs individuels ; le partage par les établissements préscolaires et les écoles de leurs expériences ; et, la préparation d'activités devant permettre l'intégration dans l'enseignement élémentaire.

Principales activités de Save the Children en matière d'intégration scolaire

Le Programme a été mis en œuvre à travers les activités suivantes : sensibiliser les parents et leurs enfants pour qu'ils acceptent les enfants handicapés et tolèrent les différences ; former les enseignants des établissements préscolaires et leur apporter un soutien professionnel le cas échéant ; former les experts à l'élaboration de programmes individuels pour les enfants ayant des besoins spéciaux en appliquant différentes méthodes telles que la méthode de Portage ou la méthode de l'apprentissage fonctionnel ; aider les parents de manière à stimuler le développement de l'enfant au sein de la famille et à les encourager à agir en partenariat avec les professionnels ; et, organiser régulièrement des visites hebdomadaires d'équipes d'experts et des réunions de contrôle mensuelles et des réunions de parents. Le projet a par ailleurs été évalué à la fin de chaque phase de travail. Ces aspects du projet sont présentés plus loin.

Actions de sensibilisation : Une émission télévisée sur l'intégration scolaire a été diffusée le 22 avril 2001. Deux affiches ont été réalisées et distribuées lors de la Conférence à l'intention des parties intéressées et une publicité télévisée a été réalisée et diffusée. Le 30 octobre, les *Community Base Rehabilitation* (espaces communautaires de réadaptation) et les résultats atteints en matière d'éducation spéciale dans le cadre du programme Handicaps de Save the Children ont par ailleurs été présentés au cours d'un séminaire organisé à l'intention des travailleurs sociaux à Budva. La promotion de l'intégration scolaire a en outre été assurée sur la station de télévision *Crna Gora* (Flash Plus) avec une émission tournée dans l'école préscolaire *Djina Vrbica* à Podgorica avec la participation d'enseignants des établissements préscolaires, de parents et de professionnels en décembre, ainsi que sur une station de télévision de Budva en janvier avec un programme de rencontre avec deux parents et des responsables du programme sur le thème des enfants ayant des besoins spéciaux. Une notice sur l'intégration scolaire a été imprimée et distribuée par l'intermédiaire des professionnels lors des réunions mensuelles. Le livre du professeur S. Hrnjica, intitulé « Les enfants ayant des handicaps dans l'enseignement primaire ordinaire », a été remis à tous les groupes et professionnels concernés par l'intégration. Des jouets destinés à six nouveaux groupes intégrateurs ont été distribués à Plav, Mojkovac, Danilovgrad, Ulcinj, Tivat et Budva en janvier 2002.

Des *formations* à l'intention des enseignants des établissements préscolaires, des professionnels et des parents ont été organisées régulièrement quatre à cinq fois par an afin de faciliter leur travail de conseil aux parents des enfants ayant des besoins spéciaux et de stimulation du

développement de l'enfant. Une *formation à la méthode de Portage* avec Jo Birbeck, psychologue-éducateur et responsable de l'équipe de bénévoles de la méthode de Portage dans le Hampshire (UK) a été organisée à l'intention de tous les professionnels -- psychologues, pédagogues, éducateurs spéciaux et orthophonistes -- participant au projet d'intégration et de certains professionnels des écoles et établissements spéciaux qui travaillent avec de jeunes enfants ayant des besoins spéciaux.

Une *formation à la méthode de l'apprentissage fonctionnel* a été organisée fin octobre 2001. Cette formation a été assurée par Anamarija Filipic Dolnicar, orthophoniste de Ljubljana, et par M. Djurovic, psychologue de Podgorica, tous deux étudiants de Katrin Stroh, orthophoniste et spécialiste du développement, de Londres. Les participants étaient des professionnels et/ou des enseignants des établissements préscolaires de Pljevlja, Berane, B.Polje, Plav, Mojkovac, Budva, Danilovgrad, Niksic, Tivat, Ulcinj, H.Novi et Belgrade. Pendant les quatre jours de travail pratique et théorique, environ 40 participants ont eu la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique cette nouvelle méthode de travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux. Du matériel de travail à utiliser pendant la formation à la méthode de l'apprentissage fonctionnel et au cours des futures séances de travail individuel avec les enfants (briques en bois, cubes, boîtes, planches à rainure et languette) a en outre été préparé et distribué aux participants pendant la formation. Après la formation, le Manuel de l'apprentissage fonctionnel a été traduit et imprimé à l'intention des participants et des cassettes vidéo ont été remises.

Des *réunions mensuelles régulières* avec les professionnels de tous les groupes d'intégration ont en outre été organisées. Il faut que les professionnels se rencontrent régulièrement et partagent leurs expériences du travail individuel avec les enfants intégrés, du suivi de leur développement, de la communication avec les parents, du soutien apporté aux enseignants des établissements préscolaires et de la rédaction des rapports sur les enfants concernés.

Une *évaluation après chaque année du Projet d'intégration* et de l'équipe de professionnels de chaque groupe, a été réalisée en collaboration avec les directeurs des établissements préscolaires, les parents des enfants et les enseignants des établissements préscolaires, ainsi qu'avec les représentants du ministère de l'Éducation. La Conférence à l'intention des parties intéressées s'est tenue les 14 et 15 juin à Budva en collaboration avec l'UNICEF et trois ministères (de l'Éducation, de la Santé et de la Protection sociale). Le travail de préparation a consisté notamment à participer à des groupes de travail, auxquels les professeurs suivants étaient invités : Milivoj Velickovic de Ljubljana, Alison Closs d'Edimbourg et Sulejman Hrnjica de Belgrade. Nous avons participé à deux groupes de travail dirigés par le

ministère de la Santé (détection précoce, diagnostic, classification et enregistrement) et le ministère de l'Éducation (intégration scolaire). Tous les enfants faisant partie des groupes préscolaires ont passé des *tests initiaux et finaux (contre-tests)*. Ces tests montrent que presque tous les enfants ont réalisé des progrès à des degrés différents.

Une visite d'étude en Slovénie soutenue financièrement par l'UNICEF, prévoyait des entretiens avec des représentants du ministère de l'Éducation et des contacts ont été pris en ce qui concerne le voyage d'étude en Slovénie et une correspondance a été établie avec plusieurs personnes en Slovénie (représentants du ministère de l'Éducation, de l'Institut éducatif slovène et de l'Institut philanthropique slovène).

Le Centre pédagogique du Monténégro et l'UNICEF

Le Centre pédagogique du Monténégro met en œuvre le projet intitulé « L'intégration scolaire dans les programmes des écoles élémentaires » au Monténégro en coopération avec le ministère de l'Éducation et des Sciences et le bureau de l'UNICEF à Podgorica. Le projet a commencé dans les écoles élémentaires en avril 2002 par la sélection des écoles, des enseignants et des enfants ayant des besoins spéciaux. Le premier séminaire s'est tenu et des manuels de méthodologie concernant le travail avec les enfants ayant des besoins spéciaux ont été publiés. Les écoles ont été sélectionnées en fonction de critères géographiques -- écoles des régions du centre, du nord et du sud du Monténégro. L'un des critères était la mise en oeuvre préalable du programme « Pas à pas », socle solide du programme d'intégration.

Cinq séminaires ont été organisés dans le cadre du programme destiné aux enseignants. Ils ont fourni des informations dans les domaines suivants : fondements théoriques du programme d'intégration ; avantages de l'intégration et obstacles à l'intégration ; observation des enfants (principes, domaines cognitif et émotionnel, domaine social et interaction entre les enfants) ; préparation et soutien des familles ; adaptation de l'environnement physique ; adaptation des programmes d'études ; (implications pédagogiques du travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux, cadre de référence provisoire pour la résolution des problèmes) ; adaptation de l'environnement physique pour permettre le travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux ; coopération avec la famille ; évaluation ; préparation des plans éducatifs individuels ; enfants hyperactifs ; caractère réalisable du programme d'études ; activités physiques pour les enfants atteints de paralysie cérébrale ; informations internationales sur l'intégration ; résultats obtenus par les enfants ayant des besoins spéciaux ; individualisation ; auto-évaluation des enfants ; encouragement des attitudes positives ; analyse du comportement fonctionnel ; apprentissage par la coopération ; stratégies de

travail avec les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ; et, travail avec les enfants ayant des déficiences auditives.

Les aménagements existant à l'école pour divers groupes

Les écoles d'aujourd'hui ne prennent pas en compte les besoins de différents groupes. La Loi Générale sur l'éducation , Gazette Officielle No. 64, année 2002, fait obligation aux écoles de s'adapter aux enfants ayant des besoins spéciaux. Cependant, ce processus prendra naturellement du temps et nécessitera de disposer de ressources financières, de former les enseignants et d'assurer de meilleures situations à ces enseignants et aux éducateurs. Il faut que les écoles ordinaires et les établissements préscolaires ordinaires deviennent des établissements intégrateurs, des endroits où tous les enfants puissent être éduqués. Le programme d'enseignement actuel ne propose pas un niveau de base à tous les élèves, dont les compétences sont diverses. Les équipes professionnelles des écoles n'ont pas les qualifications requises pour analyser les barrières éducatives. Il n'existe pas de mécanisme ni de service de liaison entre les écoles ordinaires et spéciales, qui devraient travailler en étroite collaboration. Les aménagements des crèches (pour les enfants jusqu'à trois ans) et ceux des jardins d'enfants (pour les enfants à partir de trois ans et plus) sont différents. Dans les crèches il y a plus de personnel pour encadrer et l'attention est portée principalement sur le développement d'habitudes positives alors qu'en jardin d'enfants l'attention est essentiellement portée sur le processus pédagogique et éducatif. L'accès aux crèches est satisfaisant mais il n'y a pas d'aménagements spéciaux adaptés aux besoins des enfants ayant des handicaps.

L'accessibilité des écoles

Malheureusement, sur le plan architectural les installations des écoles ne sont pas adaptées aux besoins des enfants handicapés. Lorsque les écoles ont été construites, ces besoins n'ont pas été anticipés. Toutefois, conformément aux objectifs et engagements de la réforme, les établissements préscolaires et les écoles devraient être adaptés aux enfants ayant des besoins spéciaux.

La pédagogie

Les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux peuvent développer leurs aptitudes dans des conditions différentes. Les établissements spécialisés appliquent des méthodes spéciales et dispensent l'enseignement conformément à des principes pédagogiques spécifiques. Les élèves des établissements spécialisés ont des capacités différentes car leur état psychophysique, leur environnement et les procédures pédagogiques et méthodologiques diffèrent. Il faut utiliser des méthodes qui tiennent compte des capacités propres à chaque enfant ; qui exigent d'accomplir diverses tâches qui développent les capacités et la personnalité tout en faisant acquérir des compétences sociales. L'intégration scolaire concerne l'ensemble du système éducatif, sur deux plans : (1) adaptation aux besoins de tous les élèves ; et, (2) intégration dans les écoles ordinaires des élèves ayant des troubles psychophysiques. Ainsi, ce n'est plus aux élèves mais aux écoles, au système éducatif et à la société de s'adapter. Le concept d'intégration scolaire traduit la mise en oeuvre de méthodes non traditionnelles telles que diverses méthodes interactives, l'instauration de relations enseignant-élève démocratiques et le renforcement de la confiance en eux des élèves. L'intégration vise à améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre scolaire des enfants ayant des troubles psychophysiques. Il faut que, comme les établissements spécialisés, les établissements qui veulent procéder à l'intégration scolaire adaptent l'enseignement aux possibilités individuelles des enfants en élaborant des programmes personnalisés. Dans ces deux types d'établissements, il existe des différences en termes de démarche pédagogique adoptée, mais dans les deux cas il est tenu compte des capacités et caractéristiques propres à chaque individu.

Les méthodes utilisées

La détermination des capacités propres à chaque enfant est l'une des clés de la réussite du processus éducatif, que ce soit dans l'éducation spéciale ou dans l'éducation ordinaire. Les méthodes utilisées dans l'éducation spéciale dépendent de plusieurs facteurs : (1) du contenu ; (2) du type de classe ; (3) des phases du processus éducatif dans une classe ; (4) du degré de développement de l'élève ; (5) du matériel dont dispose l'école ; (6) de l'endroit où est située l'école (tâches et objectifs généraux) ; et, (7) du profil de l'enseignant.

Les trois grandes phases de la cognition (observation personnelle, réflexion abstraite et pratique) permettent de classer les méthodes

pédagogiques en trois groupes méthodologiques : la méthode orale-textuelle, la méthode par illustration-démonstration et la méthode de laboratoire-expérimentale. Dans la plupart des cas l'enseignement revêt la forme de l'une de ces méthodes didactiques générales. Il existe aussi des méthodes pédagogiques spéciales dans chacun de ces domaines. Les méthodes pédagogiques générales utilisées pour enseigner la langue maternelle, par exemple, sont : le dialogue ou le monologue, la présentation indépendante par l'élève, l'illustration de texte, les explications ou des méthodes reposant l'oral ou l'audition, le manuel, la communication gestuelle ou visuelle. En outre, il existe des méthodes spéciales pour développer le langage et l'expression orale à partir des premières lectures et écritures, des analyses des histoires et des ouvrages littéraires, des méthodes de reproduction, des méthodes d'analyse des concepts linguistiques et orthographiques.

Dans les établissements préscolaires, les méthodes sont adaptées aux objectifs à atteindre, au degré de développement de l'enfant, aux capacités propres à l'enfant et aux ressources disponibles. Les méthodes les plus souvent appliquées sont : l'observation, la démonstration, l'explication, la discussion, le travail graphique et autre, les exercices (*i.e.* jeu de rôle, imitation d'un modèle, progrès en matière de mobilité). Ces différentes activités sont menées en augmentant progressivement leur niveau de difficulté. Les jouets sont utilisés fréquemment, par exemple : les jouets pour les jeux de rôle (*i.e.* poupées, récipients, appareils techniques) ; jouets pour sports de déplacement, utilisés pour les exercices musculaires, la coordination des mouvements, les exercices d'équilibre du corps (*i.e.* ballons, tricycles, cordes à sauter) ; les jouets de construction (*i.e.* cubes, cylindres, ensembles à construire), qui exercent et renforcent la mobilité manuelle, la précision visuelle, la perception des relations dans l'espace ; les jouets didactiques (*i.e.* ballons divers, objets de formes et de dimensions variables, matériel de construction), qui stimulent le développement des sens et des processus cognitifs ; et les jouets créés par l'enfant lui-même. Le travail avec les enfants peut aussi faire intervenir des objets visuels tels que des livres illustrés, objets, illustrations, livres, expressions orale et manuelle.

Les écoles primaires procèdent à l'intégration dans les classes en utilisant les méthodes du « Programme pas à pas ». Ce programme respecte les caractéristiques propres à l'enfant et oriente l'enfant vers les domaines pour lesquels il a le plus d'intérêt et de dispositions et, de ce fait, contient les éléments de base d'élaboration des plans personnalisés destinés aux enfants ayant un retard de développement.

Les méthodes utilisées pour divers groupes

Différents outils pédagogiques sont utilisés dans l'éducation spéciale et dans le système d'intégration scolaire pour travailler avec les enfants ayant un retard de développement. Les outils pédagogiques doivent respecter le principe visuel. Les groupes préscolaires utiliseront les outils pédagogiques suivants : affiches murales, livres illustrés, livres de correspondance, cubes de construction et de remplissage, mosaïques et boîtes éducatives. Les écoles spéciales utiliseront aussi : des manuels scolaires adaptés aux capacités psychophysiques des enfants, divers magazines adaptés à l'âge mental de l'enfant, des perles pour apprendre à compter, de la pâte à modeler pour un développement moteur satisfaisant, des bicyclettes ergométriques et des machines à ramer pour le développement de la mobilité psychique et physique, des graphoscopes, des projecteurs de diapositives et des magnétophones. Les écoles secondaires spéciales utiliseront : dans un cours de couture, des machines à coudre, des ciseaux à main, des patrons ; dans un cours de cordonnerie, les machines et outils nécessaires pour fabriquer la semelle des chaussures ; et dans un cours de travail des métaux, les machines et outils nécessaires au travail des métaux. La plupart des écoles du Monténégro ne disposent pas d'ordinateurs, qui sont devenus nécessaires dans maints pays.

Les programmes

Dans le cadre de la réforme générale du système éducatif au Monténégro, le Conseil National des Programmes composé d'éminents experts (professeurs d'universités, directeurs et enseignants en exercice), a été créé au Monténégro en février 2002 avec pour mission d'élaborer les programmes de tous les niveaux éducatifs et de préparer les projets de programme conformément au programme d'étude adopté. Le travail de ce conseil concourt à la décentralisation ; c'est la première fois qu'un organe (technique) expert, et non le ministère de l'Éducation, s'occupe de cette question. Les programmes récemment conçus font clairement apparaître la volonté d'en finir avec la pratique de la centralisation du contenu des programmes ; seulement 80 % des programmes seront définis par la commission, 5 % par l'école et les 15 % restant par la collectivité locale.

La prochaine phase de développement nécessitera des efforts plus soutenus, mettant l'accent sur l'adaptation de tous les projets de programmes aux enfants ayant des besoins spéciaux. Une commission spéciale formée au cours du travail réalisé par le Conseil a rédigé un document se voulant un document d'orientation sur l'adaptation des programmes aux enfants ayant des besoins spéciaux, intitulé « Instructions méthodologiques pour l'intégration scolaire et la formation des enfants et des jeunes ayant des problèmes de développement dans le système d'éducation ordinaire de la République du Monténégro ». Pour le moment, le Conseil des programmes a fourni les éléments de base des programmes, qui seront soumis pour examen et approbation aux conseils de l'enseignement (Conseil de l'enseignement général et Conseil de la formation professionnelle). Par ailleurs, le Bureau du système scolaire, qui s'emploiera à les améliorer, reprendra pendant la prochaine phase le travail sur les programmes via son Service de développement.

La formation des enseignants

Actuellement, les enseignants ne reçoivent pas une formation suffisante en matière d'éducation spéciale au cours de leur formation ordinaire. L'introduction d'une nouvelle discipline qui fournira plus de données sur l'éducation spéciale fait partie des propositions de changement du système universitaire. Cependant, une grande attention a été accordée à la formation du personnel qui travaille dans les crèches et dans les jardins d'enfants, et beaucoup d'enseignants et de spécialistes ont reçu des informations et une formation sur l'intégration. Quelques années après la mise en œuvre du projet évoqué (Save the Children UK), une équipe a été constituée et a organisé deux séminaires visant à faire partager les expériences au personnel des autres établissements préscolaires du Monténégro.

Les étudiants du collège de formation des enseignants doivent suivre des cours de sciences sociales et naturelles, disciplines qu'ils n'auront pas à utiliser directement lorsqu'ils feront cours. Les connaissances strictement théoriques dans ces disciplines ne font pas partie des éléments du travail pratique avec les enfants ayant des besoins spéciaux. Toutefois, les étudiants/enseignants reçoivent une formation théorique de base dans des

disciplines telles que la psychologie générale, la pédagogie générale et spéciale, la psychologie, la psychologie du développement et pédagogique et les méthodes de travail spéciales. Le Ministère de l'éducation et des sciences, le ministère des affaires sociales et « Save the Children UK » ont envisagé de convier les étudiants/enseignants des écoles de formation des enseignants à participer à la modification préventive des comportements à travers des programmes de jeu (*MMPI*), destiné aux enfants ayant des problèmes de comportement, afin de permettre aux étudiants/enseignants d'être confrontés aux problèmes qu'ils rencontreront dans l'exercice de leur futur métier. En outre, ces étudiants pourraient se porter volontaires pour assister les enseignants dans les classes concernées par le programme d'intégration qui compte un enfant ayant des besoins spéciaux, ce qui leur permettrait d'acquérir une expérience fort utile pour leur travail futur.

La formation des enseignants pour différents niveaux d'enseignement

Lorsque l'intégration scolaire a été mise en œuvre dans les jardins d'enfants et dans les écoles, il est apparu que les enseignants avaient besoin d'une formation complémentaire dans ce domaine. Les séminaires qui ont été organisés ultérieurement non seulement ont permis d'informer et de former mais en outre ont contribué à promouvoir l'intégration et à créer les conditions propices à sa mise en œuvre. Les enseignants des établissements préscolaires reçoivent une formation sur la façon d'éduquer un enfant en développant sa personnalité et ses qualités. Les enseignants des écoles primaires (pour les trois premières classes) reçoivent une formation de base dans les disciplines devant être enseignées aux enfants, et dans lesquelles il faut leur faire acquérir des compétences et des connaissances (mathématiques, langue maternelle, nature et société, art, musique, éducation physique). Les enseignants des écoles primaires ont plus pour mission d'enseigner aux enfants que de simplement les éduquer (par rapport aux enseignants des jardins d'enfants).

Au cours des premières phases des projets d'intégration scolaire au Monténégro, les programmes de formation à l'intégration scolaire et au travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux ont été organisés plus fréquemment pour les établissements préscolaires, de sorte que le personnel enseignant à ce niveau a été considérablement renforcé dans ce domaine, beaucoup plus que le personnel enseignant dans les écoles primaires ou secondaires. Les enseignants monodisciplinaires des classes supérieures de l'enseignement primaire n'ont quasiment aucune possibilité de s'attaquer à ce sujet pendant leurs études universitaires (*e.g.*, s'ils choisissent d'enseigner la biologie, ils auront seulement un cours de « Psychologie générale et méthodes pédagogiques »). De plus, les futurs enseignants ne

seront pas nécessairement confrontés à la question de l'intégration scolaire, même s'ils sont censés travailler à partir de la classe 5 avec des enfants ayant des besoins spéciaux (dans plusieurs matières : mathématiques, biologie, art et musique).

En général, la formation de base et l'orientation des enseignants consistent principalement à les préparer aux matières qu'ils enseigneront en cours. Ils acquièrent des connaissances en psychologie et pédagogie et les informations essentielles sur l'enseignement à des enfants ayant des besoins spéciaux. Cependant, c'est seulement à partir du moment où l'enseignant accueille un de ces enfants dans sa classe qu'il commence à être concerné et intégré dans les plans de formation au programme d'intégration. Les enseignants monodisciplinaires (mathématiques, biologie, physique, chimie, langue étrangère, beaux arts, musique, éducation physique) ne reçoivent aucune instruction, que ce soit en ce qui concerne les principes pédagogiques ou la pédagogie spéciale, pendant leurs études de base. Il faut préparer beaucoup plus tôt ces enseignants à s'occuper des enfants ayant des besoins spéciaux. Un nombre croissant d'enfants bénéficiant du dispositif d'intégration scolaire entre dans les classes de niveau supérieur du fait que les enfants venant des établissements préscolaires intégrateurs réussissent leurs études et poursuivent leur scolarisation. Les enseignants doivent être inclus dans ce processus et être formés pour travailler avec ces enfants.

La formation des enseignants et des experts de l'éducation spéciale

La formation des experts de l'éducation spéciale a été assurée ces dernières années essentiellement à travers les programmes et séminaires de Save the Children-UK, de l'UNICEF et du Centre pédagogique. Comme nous l'avons déjà indiqué, il n'existe pas au Monténégro de formation de niveau universitaire à la psychologie, à la pédagogie et aux sciences connexes. Ces futurs spécialistes peuvent faire leurs études dans une faculté en Serbie (Belgrade et Novi Sad), mais la probabilité qu'ils y soient admis est très faible compte tenu des critères d'admission, des taux d'admission et de la concurrence, d'où la situation difficile dans laquelle se trouve le Monténégro en termes de personnel.

Les étudiants en pédagogie étudient les différents types de psychologie et de psychopathologie mais n'apprennent rien sur les problèmes des enfants ayant un retard de développement. Les étudiants en psychologie acquièrent des connaissances en génétique, psychopathologie, psychiatrie et doivent seulement choisir une option pour étudier la psychologie des personnes ayant un retard de développement, ce qui signifie qu'ils acquièrent seulement les informations théoriques de base et non les compétences nécessaires pour faire face à ces problèmes : leurs études ne comprennent

d'ailleurs aucun enseignement pratique. Plus tard, dans l'exercice de leur métier, ces spécialistes n'ont pas la possibilité de suivre une formation complémentaire centrée sur ces problèmes.

A la Faculté de formation à l'éducation spéciale, à Belgrade, qui n'a pas son équivalent au Monténégro, les étudiants venant du Monténégro qui ont réussi à être admis peuvent suivre notamment les cours suivants : initiation à l'enseignement de l'éducation spéciale, neurologie et psychiatrie, sociologie des personnes handicapées, méthodologie de travail avec les enfants ayant un retard modérément sérieux et un retard grave, méthodologie de travail avec les enfants ayant des déficiences intellectuelles légères, pédagogie concernant les personnes ayant des déficiences intellectuelles, réinsertion professionnelle, neuropsychologie développementale générale, diagnostic des déficiences liées aux fonctions psychomotrices. Les étudiants doivent avoir réussi dans ces matières pour poursuivre leurs études. Après cet enseignement général, les étudiants peuvent choisir l'un des programmes d'études majeurs suivants : (1) audiologie, (2) typhlogie, (3) oligophrénologie, (4) orthophonie, (5) somatologie, et (6) prévention et resocialisation des personnes ayant des troubles du comportement social.

Les parents (et autres personnes) qui aident et soutiennent les enseignants

Les parents des enfants qui ont des besoins spéciaux et qui vont au jardin d'enfants sont des partenaires du processus d'éducation et d'enseignement et peuvent participer à la prise de toute décision importante concernant leur enfant. Ils ont aussi le droit, qu'ils exercent souvent, de rester dans le groupe aux côtés de leur enfant. Bien entendu, le parent, avec l'enseignant et le conseiller spécialisé, évalue le degré de développement de son enfant, oriente le choix des savoirs et activités qui feront partie du Programme individuel de stimulation de l'enfant et, pour finir, accomplissent certaines des tâches prévues dans ce programme.

Dans les écoles primaires, les parents décident si leur enfant suivra ou non des cours ordinaires dans le cadre du programme d'intégration scolaire. Les deux parents, ou plus fréquemment seulement la mère, proposent des activités à réaliser avec leur enfant et échangent des informations avec l'enseignant et avec le conseiller spécialisé de l'école. Les parents peuvent en outre assister l'enseignant directement pendant les cours, en travaillant avec leur enfant, ce qu'encourage le programme « Pas à pas », socle de l'intégration scolaire. Cependant, des abus ont été constatés, la mère passant parfois plus de temps en cours que nécessaire, ce qui n'est pas l'objectif du processus éducatif.

Exemples de formation actuellement proposées aux enseignants sur les besoins éducatifs spéciaux

A partir de 1998, des enseignants et des conseillers spécialisés ont participé à des séminaires organisés par Save the Children-UK et comprenant des conférences qui ont été faites par des experts réputés en la matière et qui ont porté sur les compétences et domaines suivants : la communication avec l'enfant, le comportement problématique de l'enfant, comment communiquer avec les parents et établir une relation de partenariat, accepter le caractère distinctif d'un enfant ayant des problèmes, le rôle important du jeu dans le développement de l'enfant, les caractéristiques des enfants ayant un retard de développement (syndrome de Down, paralysie cérébrale, épilepsie, autisme, – disfonctionnement cérébral mineur), les enfants ayant des déficiences sensorielles (vue, audition), la préparation des plans éducatifs individuels, l'observation et l'évaluation et la stimulation du développement de l'enfant.

Le ministère de l'Éducation et des Sciences a coordonné toutes les activités et l'éducation dans le cadre de ce projet. Une équipe chargée d'assurer le suivi et composée d'enseignants et de conseillers venant d'un établissement préscolaire de Podgorica, de Save the Children-UK et du ministère de l'Éducation et des Sciences a été constituée. En décembre 2002 et en mai 2003, des séminaires ont été organisés dans le jardin d'enfants *Ljubica Popović*, à Podgorica, à l'intention de tous les enseignants et conseillers des établissements préscolaires du Monténégro. Les sujets suivants ont notamment été abordés : les conventions des Nations Unies sur les droits de l'enfant ; les caractéristiques de développement des enfants ayant des besoins spéciaux ; les parents en tant que partenaires ; analyse des expériences en matière de travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux, à l'aide de films vidéo ; la stimulation du développement des enfants dans les jardins d'enfants -- présentation vidéo de méthodes de stimulation -- méthode de Portage et méthode de l'apprentissage fonctionnel, travail en équipe ; les comportements problématiques ; les enfants ayant des problèmes, admis dans un groupe d'intégration (film vidéo et commentaires), utilisation d'un barème d'objectifs et d'un barème d'intégration, préparation des Plans individuels de stimulation ; et adaptation de l'environnement de travail aux enfants ayant des besoins spéciaux.

Conclusion

A travers la réforme générale du système éducatif engagée en 2000, le Monténégro a commencé de s'attaquer aux problèmes rencontrés pour assurer l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Les changements à apporter à la législation sont en train d'être mis au point dans un projet de loi relatif à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Divers projets pilotes en partenariat avec le ministère de l'Éducation et des Sciences et Save the Children UK, FOSI-ROM et l'UNICEF ont contribué à poser dans les établissements préscolaires et les écoles primaires les premiers jalons appelant à poursuivre le développement d'un système éducatif pour les enfants ayant des besoins spéciaux. Les écoles spéciales assurent certains services, que complète la mise en place du système d'intégration scolaire. Les projets pilotes, qui ont d'abord été menés au niveau des jardins d'enfants, ont maintenant été étendus au niveau primaire et on espère que ces élèves contribueront à fournir des exemples encourageant les enseignants et les administrateurs des écoles à accepter de procéder à l'intégration dans leurs écoles. Il n'existe pas au Monténégro d'établissement de formation des enseignants qui puisse faire acquérir aux enseignants des compétences spéciales et seul un nombre très limité d'enseignants peut aller étudier en Serbie, pays voisin, afin d'enrichir leurs compétences en la matière. Cependant, des ateliers de travail et d'autres types de formation par les pairs sont organisés pour communiquer les informations de base aux enseignants. Au Monténégro, l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux est en pleine mutation et l'on espère que de nouveaux progrès seront accomplis dans un futur proche.

Chapitre 8 - Roumanie

Le rapport national de la Roumanie sur les « Politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap » décrit le statut actuel des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Le gouvernement roumain a émis plusieurs lois allant dans le sens des textes internationaux clés traitant de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, à partir de mi-1990. Comme les autres rapports réunis dans cette publication, la présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique et particulièrement les politiques en direction des groupes spéciaux et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales, également importante est l'attention portée aux barrières et aux problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, à la participation des parents et aux divers autres services de soutien. Le rapport donne également une vue d'ensemble des nouvelles stratégies et des politiques de développement en faveur des enfants à risque et ceux présentant un handicap.

Introduction

Tous les citoyens roumains, quels que soient leur sexe, leur race, leur nationalité, leur appartenance religieuse et politique, ainsi que leur situation sociale et économique, sont égaux devant le droit à l'enseignement, à tous les niveaux et sous toutes ses formes. Ce droit est inscrit dans la loi n° 84 sur l'éducation de 1995. L'enseignement public est gratuit et l'Etat est le garant du respect de ce droit, pour le bien des individus et de la société dans son ensemble.

En Roumanie, l'éducation spéciale, qui relève du ministère de l'Education et de la recherche, fait partie du système éducatif national et propose une diversité de services d'enseignement, afin de répondre aux besoins d'épanouissement des élèves. L'enseignement spécial, qui est modulable et complet, mobilise l'ensemble du personnel des établissements. Des enseignants qualifiés ont pour mission de travailler avec des enfants ayant des besoins particuliers, en collaboration avec d'autres spécialistes et les personnels non enseignants.

En Roumanie, les enfants handicapés ont accès à différentes formes d'enseignement et peuvent être scolarisés, en fonction de leur degré d'incapacité, dans l'enseignement spécial ou le système ordinaire. Les enfants dont le handicap est moyen, sévère, profond ou multiple sont généralement scolarisés dans des écoles spéciales. En revanche, ceux qui présentant un handicap léger, des difficultés d'expression ou d'apprentissage, ou encore des troubles socio-affectifs ou comportementaux sont intégrés dans le circuit scolaire ordinaire où ils reçoivent un soutien. L'enseignement spécial est par ailleurs organisé en fonction du type de déficiences -- mentale, auditive, visuelle, motrice ou associées. La Commission pour la protection de l'enfance est chargée de déterminer le type et la gravité du handicap. Cette instance dépend du Service public pour la protection de l'enfance et est placée sous l'autorité des 42 conseils de comté qui sont les autorités au niveau local.

Les écoles spéciales appliquent soit le programme ordinaire soit un programme légèrement adapté ou spécial. La durée de la scolarité est également variable. Par exemple, le primaire et le premier cycle du

secondaire (*gimnaziu*) peuvent durer 9 ou 10 ans pour les enfants atteints de handicaps mentaux sévères (soit 1 ou 2 années de plus que la scolarité obligatoire ordinaire en 8 ans). Au cours de leur scolarité, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) ont accès à des services, médicaux et sociaux, de rééducation psychopédagogiques, de même qu'à d'autres types de services spécifiques dont ils bénéficient en ville ou dans des établissements spécialisés, notamment ceux qui assurent un enseignement spécial.

Les écoles spéciales assurent tous les niveaux de l'enseignement pré-universitaire : le jardin d'enfants ; l'enseignement général (de la première à la huitième année, autrement dit le primaire et le premier cycle du secondaire) ; l'enseignement artistique et les formations professionnelles ; le secondaire du deuxième cycle et le post-secondaire ; elles comptent aussi des centres éducatifs : centres de jour et centres de traitement pédagogique¹⁶. Il arrive qu'un établissement spécial assure lui-même plusieurs niveaux d'enseignement. Les élèves ayant des BEP forment des groupes ou des classes spéciales, et parfois bénéficient d'un enseignement personnalisé. Dans les écoles spéciales, les classes ou les groupes sont en général de plus petite taille que dans le système ordinaire. Enfin, dans certaines, les enfants issus des minorités reçoivent une instruction dans leur langue maternelle.

Cadre législatif

L'article 3 de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous précise que : « Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées. »

L'instruction des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le préscolaire, le primaire, le secondaire (1^{er} et 2^e cycles) et le post-secondaire est organisée en vertu de l'article 58 de la Constitution de la Roumanie, des

¹⁶ Les centres de traitement pédagogique sont des établissements dans lesquels les pratiques d'enseignement sont fondées sur les principes pédagogiques définis par Rudolf Steiner.

chapitres VI et VII de la loi n° 84 sur l'éducation de 1995 et des dispositions de la loi n° 128 de 1997 sur le statut des enseignants. L'éducation spéciale, telle qu'elle est définie par la législation roumaine, consiste à offrir une scolarité adaptée et une aide (médicale, éducative, sociale et culturelle) à des élèves ne pouvant pas atteindre, provisoirement ou durant tout leur parcours scolaire, le niveau attendu dans le système éducatif ordinaire.

Cadre juridique de l'éducation spéciale

La Roumanie respecte les textes officiels émanant des organismes internationaux en matière d'enseignement pour les personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers (BEP) et a ratifié les conventions internationales suivantes :

- La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.
- La Déclaration de Salamanque.
- Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (Règle 6 sur l'éducation).
- La Déclaration mondiale sur l'Education pour tous.

Conformément à ces textes internationaux sur l'éducation spéciale, la Roumanie a intégré ces orientations mondiales dans sa législation en tenant compte de la situation nationale. Le cadre juridique de l'éducation spéciale est notamment défini par les textes suivants.

La Constitution de la Roumanie (art. 46) stipule que « Les personnes handicapées jouissent d'une protection spéciale. L'Etat est le garant de la mise en œuvre d'une politique nationale de prévention, de traitement, de réadaptation, d'instruction, de formation et d'insertion sociale des personnes handicapées, dans le respect des droits et des devoirs qui incombent aux parents et aux tuteurs. »

La loi n° 84/1995 sur l'éducation, et ses amendements ultérieurs définissent également le cadre juridique de l'éducation spéciale en Roumanie. Le chapitre VI intitulé « Éducation spéciale » porte sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (articles 41 à 46). Aux termes de l'article 41, « l'enseignement spécial, qui relève du ministère de l'Education et de la recherche, s'adresse aux *enfants* (d'âge préscolaire ou scolaire) présentant des handicaps mentaux, physiques et sensoriels, ainsi que des troubles socio-affectifs, comportementaux et du langage, dans un but d'instruction, d'éducation, de réadaptation et d'insertion sociale. » Les articles 42 à 46 précisent les aspects suivants : la durée de l'enseignement spécial obligatoire, qui est de 10 ou 11 ans selon les cas ; la structure et le

contenu de l'enseignement spécial (grandes lignes, programmes d'enseignement aux divers niveaux, manuels scolaires, livres du maître, etc.) ; l'orientation scolaire et le transfert vers le circuit ordinaire ou vers l'enseignement spécial. L'article 141, paragraphe 1 stipule en outre que : « Le ministère de l'Éducation et de la recherche garantit l'accès à un enseignement spécial et l'accompagnement psychopédagogique aux enfants/adolescents présentant des handicaps physiques, mentaux, sensoriels ou associés. »

Les articles 5, 7 et 43 de la *loi n° 128 de 1997 sur le statut des enseignants*, portent sur les critères, conditions et modalité de scolarisation, ainsi que sur la qualité du travail que doit fournir le personnel des écoles spéciales. Dans les *Règles d'organisation et de fonctionnement de l'enseignement pré-universitaire* (décret ministériel n° 4747/2001), le chapitre VIII sur *l'éducation spéciale* traite de l'intégration dans le système d'enseignement ordinaire des élèves souffrant de déficiences légères et moyennes. L'article 140 prévoit que « les enfants *présentant des déficiences mentales, légères et moyennes, doivent être scolarisés en milieu ordinaire* [à proximité de leur domicile] *selon les modalités suivantes : intégration individuelle ou en groupe pour les déficients légers et intégration dans des classes spéciales pour les déficients moyens*. De plus, l'article 144 porte sur les classes enfantines et autre classes du système scolaire ordinaire, qui « peuvent être créées dans certaines écoles spéciales, les deux catégories d'enfants/d'élèves ayant le droit de recevoir des services spécialisés de qualité. ».. et précise que « *les écoles spéciales qui accueillent ce type de classes doivent modifier leur structure, leur organisation, ainsi que le contenu de leur enseignement et leurs objectifs* ».

Les lois et règles mentionnées ci-dessus définissent un cadre permettant à l'éducation spéciale d'évoluer dans deux directions principales : (1) la *réévaluation des activités des écoles spéciales* et la réorganisation de ces dernières en ce qui concerne les types d'activité, les objectifs fixés et la finalité de l'enseignement, et (2) le début d'un processus *d'intégration de l'éducation spéciale dans le système ordinaire* via : le diagnostic et l'évaluation précoce des handicaps des enfants par des spécialistes afin de permettre une intervention rapide et efficace ; la préscolarisation des enfants présentant divers handicaps dans le circuit ordinaire ; la scolarisation des enfants en première année du primaire dans une école ordinaire proche de leur domicile ; le transfert des déficients légers ou moyens des écoles spéciales à l'enseignement ordinaire ; la mise en place de services d'accompagnement dans les études pour les enfants scolarisés en milieu ordinaire au cours des phases d'adaptation à l'école et à la société ; la transformation de certaines écoles spéciales en établissements accessibles à tous les enfants.

Afin de mener à bien ces grandes réformes, les lois sur l'éducation spéciale mentionnées plus haut ont été complétées par l'adoption de décrets gouvernementaux et ministériels, de méthodes et de règlements mis au point par des experts du ministère de l'Éducation et de la recherche, afin de préciser et d'améliorer les actions dans ce domaine. Ces instruments sont notamment :

- Le décret gouvernemental n° 586/1990, modifié en 1992, concernant l'organisation de l'éducation spéciale.
- Les normes n° 9233/1995 relatives à l'enseignement à domicile pour les handicapés moteurs.
- Le décret ministériel n° 4323/1998 approuvant le programme-cadre d'enseignement spécial (pour le primaire et le premier cycle du secondaire) ;
- Le décret ministériel n° 3796/1999 approuvant le programme-cadre d'enseignement technique et de formation professionnelle pour les enfants ayant des besoins particuliers ;
- Le décret ministériel no 4378/1999 approuvant le programme intitulé « Mesures pour l'organisation de l'éducation spéciale ».
- Le décret ministériel no 4217/1999 approuvant la réglementation relative à l'organisation et au fonctionnement de l'éducation spéciale.
- Le décret ministériel no 3634/12 (2000) approuvant le programme national de réadaptation et d'insertion sociales des enfants ayant des BEP.
- le décret ministériel no 4653/2001 approuvant le mode d'organisation et de fonctionnement des services d'enseignement pour les enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire grâce au concours d'enseignants itinérants et d'enseignants de soutien.
- Le décret ministériel no 4747/2001 concernant la réglementation de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif pré-universitaire, dont le chapitre 8 est consacré à l'éducation spéciale.
- Le décret ministériel no 3662/2003 approuvant le mode de création et de fonctionnement de la commission interne d'évaluation continue.
- le décret ministériel no 3372/08 (2004) approuvant le programme-cadre d'enseignement artistique et de formation professionnelle pour les enfants ayant des besoins particuliers.

D'autres décrets ministériels, en cours d'élaboration dans le domaine de l'éducation spéciale, portent notamment sur les aspects suivants : la méthode de certification des interprètes en langue des signes, la réglementation sur l'organisation et le fonctionnement des centres d'orthophonie, la réglementation relative à la création, à l'organisation et au fonctionnement des centres de documentation et d'information pour l'intégration scolaire et les programmes d'enseignement-cadre pour les élèves présentant des déficiences sévères, profondes ou associées.

Par ailleurs, certaines réglementations en vigueur appelées à être modifiées à brève échéance concernent entre autres : l'organisation et le fonctionnement de l'éducation spéciale ; les modes d'organisation et de fonctionnement des services d'enseignement destinés aux enfants handicapés scolarisés dans des établissements ordinaires, grâce au concours d'enseignants itinérants et de soutien ; le programme-cadre d'enseignement spécial, qui sera adapté à la loi portant l'obligation scolaire à dix ans ; enfin, le dispositif relatif à la scolarisation à domicile des handicapés moteurs ne pouvant être déplacés.

Examen de fond axé sur les élèves ayant des besoins particuliers

L'éducation spéciale a pour but de former et d'instruire les élèves présentant des déficiences ou des difficultés d'apprentissage, d'apporter des solutions à leurs problèmes et d'assurer leur intégration professionnelle et sociale. L'éducation dispensée à ces enfants doit répondre aux besoins qui sont les leurs pour s'épanouir. Elle doit également comporter une évaluation correcte de leurs possibilités d'apprentissage et de développement et leur permettre de se réadapter et de compenser leur handicap. L'éducation spéciale vise à aider les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) à atteindre un degré de développement personnel aussi proche que possible de la normale en leur permettant d'acquérir l'expérience voulue en termes de connaissances scolaires et de socialisation, les compétences nécessaires à l'apprentissage, ainsi que les savoirs et savoir-faire utiles à leur insertion sociale, professionnelle et culturelle. Il convient en outre de donner à chacun la possibilité d'accéder à la formation tout au long de la vie aux différents niveaux d'enseignement.

Modifications récentes et projetées de la politique générale

Le politique menée par le ministère de l'Education et de la recherche prévoit de moderniser et de restructurer le système de l'éducation spéciale afin d'atteindre son *objectif fondamental* qui est l'intégration à l'école, dans le monde professionnel et au sein de la société, des enfants ayant des besoins particuliers, ainsi que leur adaptation à la vie en société. Deux grandes orientations ont été décidées à ces fins : ces enfants débiteront leur scolarité dans les écoles ordinaires proches de leur domicile, et des services de soutien pédagogique diversifiés et de qualité seront mis en place.

Les modifications récemment apportées aux instruments de la politique concernent la création de services pédagogique d'accompagnement pour les enfants en difficulté. Les mesures destinées à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé à ces enfants auront notamment les finalités suivantes : former les enseignants du circuit ordinaire aux activités éducatives répondant à des besoins particuliers et les préparer à l'intégration scolaire ; proposer des services d'accompagnement psychopédagogique et de soutien spécialisé, proposer la scolarité à domicile, un emploi du temps allégé et des services spécialisés d'orthophonie et de suivi psychopédagogique.

Le ministère de l'Education et de la recherche, les services d'inspection scolaire et les établissements ont également élaboré de nombreux projets et programmes en étroite collaboration.

Terminologie en usage en Roumanie pour désigner les différents types de déficiences

En Roumanie, nombreux sont les concepts utilisés à propos des handicapés : déficience, incapacité, handicap, inaptitude et besoins éducatifs particuliers. Une *déficience* désigne l'absence, la perte ou l'altération d'une structure ou d'une fonction (anatomique, physiologique ou psychologique) chez une personne. Elle peut être d'origine génétique ou résulter d'une maladie, d'un accident ou d'un environnement, surtout psychoaffectif, néfaste au développement de l'enfant. Une *incapacité* désigne une limitation fonctionnelle due à une déficience physique, intellectuelle ou sensorielle, qui est elle-même la conséquence d'un environnement néfaste, d'une mauvaise santé ou d'un dysfonctionnement mental, neurologique ou psychique. Une incapacité peut être provisoire ou permanente, progressive ou régressive. Le *handicap* correspond au désavantage social : il désigne l'impossibilité ou les possibilités limitées pour une personne de participer à la vie en société de la même manière que ses pairs. On parle de handicap

lorsqu'une personne présentant des déficiences se heurte à des barrières culturelles, physiques, architecturales ou sociales l'empêchant d'accéder à diverses structures de la société auxquelles les autres peuvent accéder. Une *inaptitude* est la conséquence de relations complexes entre l'état de santé d'une personne et des facteurs personnels et extérieurs. Du fait de ces relations, différents environnements peuvent avoir des effets très variables sur une personne dans un état de santé donné. Les *besoins éducatifs particuliers (BEP)* sont les besoins éducatifs qui s'ajoutent à ceux auxquels l'enseignement doit répondre pour atteindre les objectifs éducatifs généraux et qui dépendent des caractéristiques propres à telle ou telle déficience ou difficulté d'apprentissage. Un BEP suppose également l'existence d'une aide complexe d'ordre médical, social et éducatif.

La terminologie employée varie selon le domaine d'activité spécifique des institutions qui s'occupent des personnes en difficulté. Le ministère de l'Éducation et de la recherche utilise les concepts de *déficience* et de *besoins éducatifs particuliers* dans ses documents. L'Autorité nationale pour la protection de l'enfance et l'adoption est une instance centrale placée sous l'autorité du ministère du Travail, de la solidarité sociale et de la famille. Son action concerne principalement les enfants, leurs droits et leur protection au sein de la société. Cet organisme utilise la notion d'*inaptitude*. L'Autorité nationale pour les personnes handicapées est une autre instance centrale, qui relève elle aussi du ministère du Travail, de la solidarité sociale et de la famille, mais dont l'action est avant tout destinée aux personnes handicapées, au respect de leurs droits et à leur protection au sein de la société. Cet organisme utilise la notion de *handicap*. Selon leur degré de handicap, les personnes bénéficient de mesures de soutien et de droits matériels.

Concepts propres l'éducation répondant à des besoins particuliers

La question de l'éducation spéciale est pour l'instant examinée dans deux optiques : celle de la personne concernée et celle du programme d'enseignement. Une troisième optique est actuellement envisagée : celle des besoins éducatifs particuliers (BEP).

Dans l'*optique de la personne concernée, en l'occurrence l'enfant*, on détermine les difficultés scolaires de l'élève en tenant compte de ses particularités (déficiences, contexte social ou facteurs psychologiques), d'où l'adoption de solutions distinctes, dans les différents pays, pour faire face aux difficultés d'apprentissage des enfants. Un groupe d'enfants peut, par exemple, être qualifié de « spécial » lorsqu'il ne progresse pas de la même manière que les autres et qu'il a besoin d'un soutien pédagogique dans une structure spéciale. Par ailleurs, certains enfants peuvent avoir besoin d'un

soutien individuel pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage. Il est également possible de regrouper des enfants ayant des difficultés identiques ou similaires dans des classes ou des écoles spéciales. On pourrait considérer que ces enfants se « différencient » des autres dits « normaux » en ce sens que le système scolaire ordinaire ne leur convient pas. Dans cette optique, l'éducation est fondée sur la catégorisation et la ségrégation. Or, quels sont les effets de la catégorisation ? Tout d'abord, le classement en catégories, qui définit les causes possibles des difficultés d'apprentissage, conduit à faire l'impasse sur d'autres facteurs, y compris ceux qui pourraient aider l'enfant à réussir. Ensuite, un autre problème se pose du fait que beaucoup d'enfants ne correspondent pas exactement à une catégorie prédéfinie. Enfin et surtout, la catégorisation soulève des problèmes liés à l'adoption de certains comportements -- surprotection, indifférence, isolement ou maltraitance. L'école spéciale est la forme la plus fréquente de « protection » qui mène à la ségrégation. C'est pour éviter ces écueils que l'on s'efforce aujourd'hui de supprimer ces catégorisations rigides, néfastes au développement des enfants.

Dans l'optique des programmes d'enseignement, on définit les tâches et les activités des enfants et l'environnement créé en classe. Les défenseurs de cette vision de l'éducation soulignent que des enfants ayant des besoins particuliers peuvent éventuellement se trouver dans n'importe quelle classe, l'idée étant au fond que *tout enfant peut éprouver des difficultés scolaires* ; en effet, celles-ci sont un épisode normal au cours du processus d'apprentissage et ne sont pas le signe d'un problème chez l'enfant concerné. Ces difficultés peuvent montrer comment améliorer le processus d'enseignement car elles sont parfois dues aux choix, activités et ressources que les enseignants proposent sans tenir assez compte des besoins des enfants. Le perfectionnement des pratiques pédagogiques, grâce à l'investissement constant des enseignants, peut conduire à l'amélioration des conditions d'apprentissage de *tous* les élèves. Les enseignants qui s'efforcent d'améliorer leurs méthodes d'enseignement doivent disposer de toute l'aide nécessaire pour ce faire et travailler en collaboration avec tous les autres acteurs susceptibles de leur apporter leur soutien (spécialistes de la psychopédagogie, parents, etc.).

Dans l'optique des *besoins éducatifs particuliers (BEP)*, l'idée est de mettre fin à la séparation habituelle des enfants grâce à une nouvelle méthode ne reposant pas sur le classement en catégories de tous les enfants. Selon cette approche, il existe une large gamme de problèmes spéciaux liés à l'enseignement, qui vont des déficiences profondes aux troubles légers de l'apprentissage, troubles que présentent souvent les enfants scolarisés dans des écoles ordinaires.

Si le terme BEP semble ambigu, il n'en est pas moins pertinent du point de vue psychopédagogique car il désigne une volonté délibérée d'adapter l'évaluation et l'enseignement à l'individu et de procéder à une analyse évolutive et tenant compte de tous les facteurs expliquant l'échec scolaire. Autrement dit, l'évaluation est fondée sur des critères sociaux et non médicaux, contrairement à ce que l'on faisait jusqu'à présent. Cette démarche est bien plus compatible avec l'école idéale de demain qui a pour objectif d'offrir des services répondant aux divers besoins éducatifs des différents enfants sans exclure quiconque.

L'UNESCO a intégré la notion de BEP dans sa terminologie dans les années 90. Ce terme est également utilisé dans la législation roumaine sur l'éducation et dans les textes régissant le système de l'enseignement spécial en Roumanie. Il fait référence à des exigences ou à des besoins spécifiques en matière d'éducation, qui peuvent être dus ou non à un handicap, et qu'il convient de prendre en compte en plus des objectifs éducatifs généraux fixés pour l'enfant. Les BEP des enfants sont principalement dus à des déficiences mentales, physiques ou sensorielles, à des troubles socio-affectifs, du langage ou du comportement ou à d'autres handicaps associés, quelle que soit leur gravité. Certains enfants « protégés » dans des internats spécialisés et certains élèves scolarisés en milieu ordinaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation au milieu scolaire ont eux aussi des BEP. Les différents types de problèmes entraînant des BEP sont les suivants : les troubles émotionnels et du comportement, les déficiences mentales, physiques et motrices, visuelles et auditives, les troubles du langage et les troubles, difficultés ou problèmes d'apprentissage. En l'absence d'une démarche permettant de répondre correctement aux besoins particuliers des enfants, toute discussion sur l'égalité des chances en matière d'accès et de participation à l'éducation ou sur l'intégration au milieu scolaire et à la société est vaine.

La notion de besoins éducatifs particuliers, qui conduit à celle d'exigences particulières en matière d'enseignement, désigne l'impossibilité pour un élève de jouer son rôle d'élève pendant un certain laps de temps, qui varie d'une personne à une autre (il peut s'agir d'une période courte, longue ou d'une situation définitive). Cette impossibilité peut avoir une cause génétique ou être due à une maladie, un accident, etc. Les enfants qui se heurtent à ces difficultés ont absolument besoin que des conditions spéciales d'enseignement et d'apprentissage soient mises en place à l'école comme au sein de la cellule familiale.

On rencontre parfois le terme *exigences et besoins particuliers* qui a un sens plus large et tient compte de critères venant s'ajouter à ceux qui ont été mentionnés ci-dessus. Il concerne, entre autres, les enfants issus de milieux sociaux et de familles défavorisés, les enfants placés en collectivité, les

enfants ayant commis des actes criminels, les enfants appartenant à des minorités ethniques ou religieuses, les enfants vivant dans la rue, les enfants victimes de sévices ou de maltraitements physiques ou psychologiques et les enfants atteints de maladies chroniques (tuberculose, VIH-SIDA, diabète, etc.). Tous ces enfants ont les mêmes besoins fondamentaux que les autres pour grandir et s'épanouir : le besoin d'être aimés et de se sentir en sécurité, le besoin d'être valorisés et stimulés de façon positive, le besoin d'acquiescer de l'assurance et le besoin d'être responsabilisé et autonome. Mais il existe des différences entre les enfants du fait de leur tempérament, de leurs aptitudes et de leurs motivations. Les enfants doivent grandir et s'épanouir tous ensemble, sans que les différences soient érigées en barrières.

Intégration et « inclusion »

La définition du mot roumain qui signifie « intégration » est la suivante : « action d'inclure, d'englober ou d'harmoniser en un ensemble ». L'*intégration* est un processus psychologique qui ne peut se produire que parallèlement à une intégration sociale, c'est-à-dire à un processus d'incorporation ou d'assimilation d'un individu dans des unités et des systèmes sociaux (famille, groupes, classes, écoles, société). L'« intégration objective » fait référence au transfert d'un enfant handicapé d'une école spéciale vers un établissement ordinaire. Le groupe ou la classe qui accueille cet élève doit réorganiser ses activités en fonction des besoins de ce nouveau membre. Lorsqu'un élève est directement scolarisé dans un établissement public, la notion d'intégration désigne également le processus d'adaptation, de socialisation et d'acceptation par le reste de la classe.

L'intégration et l'inclusion sont deux phénomènes différents. L'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers vise à les scolariser en milieu ordinaire. Il s'agit avant tout de transférer ces enfants de structures spéciales dans des écoles de proximité, où ils sont en général scolarisés dans des salles de classes distinctes et reçoivent l'aide dont ils ont besoin. Lorsque ce transfert ne s'accompagne pas d'une plus grande mixité entre ces enfants et les autres, il ne représente qu'une étape, celle de l'intégration physique, et non une véritable inclusion. En effet, l'*inclusion* désigne la capacité d'un groupe, d'une classe ou d'un établissement à bien assimiler de nouveaux membres ayant besoin d'aide pour s'adapter, s'insérer et se socialiser. L'inclusion suppose des changements structurels et fonctionnels de la part des deux parties concernées, à savoir la personne qui doit être intégrée et l'école ou le système où elle est accueillie. Selon la Déclaration de Salamanque, les écoles du système ordinaire qui pratiquent l'inclusion constituent la solution la plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires ; elles offrent aussi un moyen de créer une société

accueillante, de construire la cohésion sociale et de proposer une l'éducation pour tous. Ces établissements dispensent un enseignement de qualité et contribuent au perfectionnement du système éducatif dans son ensemble.

Qui dit *inclusion scolaire* dit élimination de tous les obstacles à l'apprentissage et scolarisation garantie de toutes les personnes menacées d'exclusion et de marginalisation (UNESCO, 2000). C'est une démarche stratégique destinée à faciliter la formation de tous les enfants. Le premier impératif auquel l'inclusion scolaire répond est de réduire puis de faire disparaître l'exclusion dans l'enseignement, au moins au niveau élémentaire. L'objectif est de garantir la scolarisation de tous les enfants, leur accès à un enseignement de qualité et la réussite de leur parcours scolaire. Une école « inclusive » est l'établissement ordinaire qui est accessible à tous les enfants et qui parvient à leur offrir un enseignement de qualité et à les doter des savoir-faire de base nécessaires à leur insertion sociale.

L'inclusion scolaire est un processus permanent d'amélioration de l'école, dont l'objet est de mettre à profit les ressources existantes, en particulier humaines, afin de favoriser la scolarisation de tous. Il s'ensuit qu'une école spéciale peut elle aussi pratiquer l'inclusion scolaire ou définir des méthodes d'inclusion dans son travail avec les enfants. Sont donc qualifiées d'écoles « inclusives » les établissements ouverts à tous et conviviaux qui se caractérisent surtout par la mise en œuvre avec souplesse du programme, le relèvement de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, une évaluation continue et des partenariats éducatifs.

Les principes fondamentaux sur lesquels repose l'inclusion sont les suivants :

- La valorisation de la diversité.
- Le droit au respect.
- La dignité de l'être humain.
- La prise en compte des besoins de chacun dans leur spécificité.
- La planification.
- La responsabilité collective.
- Le tissage de relations professionnelles et l'élaboration d'une culture.
- Le développement professionnel ainsi que l'égalité des chances.

Les facteurs qui facilitent l'inclusion à l'école concernent pour l'essentiel *trois dimensions* : la culture, la stratégie (ou l'action des

décideurs) et la mise en œuvre pratique. La *culture* s'entend du degré d'adhésion de tout le personnel enseignant de l'école à la philosophie de l'inclusion scolaire, tel que peuvent le percevoir l'ensemble des membres de la communauté scolaire et tous ceux qui entrent dans l'établissement. En fait, il convient d'attacher autant d'importance à la création d'une culture d'établissement qu'au processus d'enseignement théorique et pratique. Une telle philosophie peut alors devenir le fondement sur lequel reposeront l'élaboration de stratégies et les prises de décisions relatives à la pratique pédagogique. Cet aspect renvoie à la fois à la situation réelle d'une école et à l'image qu'elle donne d'elle-même. La *stratégie* ou l'*action des décideurs* désigne le fait de privilégier la logique d'inclusion dans le projet de l'établissement, de telle sorte qu'elle transparaît dans toutes les stratégies et ne soit pas considérée comme une approche nouvelle et distincte venant s'ajouter à celles qui existent déjà. La notion d'inclusion scolaire doit figurer dans tous les documents relatifs au projet d'établissement. La *mise en œuvre pratique* renvoie au fait de s'assurer que les activités en classe reflètent la culture et la stratégie d'inclusion. Ainsi, les activités d'enseignement et d'apprentissage doivent absolument favoriser la participation de tous les élèves.

Compte tenu de toutes ces définitions, il est possible pour chacune de ces dimensions d'énumérer des situations propices à l'inclusion scolaire. *Construire une culture d'inclusion*, c'est accueillir tous les élèves quels qu'ils soient, et chercher à instaurer des partenariats locaux. La diversité des élèves est considérée comme une richesse. Les enseignants connaissent tous les élèves de la même façon et leur accordent autant d'importance. Les parents et le personnel d'enseignement sont également placés sur un pied d'égalité. Les élèves savent comment réagir en cas de difficulté et peuvent s'aider mutuellement. Les enseignants s'entraident pour résoudre des problèmes, participent à la prise des décisions et travaillent en collaboration avec les parents. Enfin les personnes s'adressent les unes aux autres de telle manière que chacune est certaine de sa valeur personnelle.

Dans l'idéal, un système d'inclusion devrait avoir les caractéristiques suivantes. Les politiques d'inclusion à l'échelle de l'établissement viseraient à assurer un programme d'intégration efficace à tous les élèves recrutés localement. Les élèves auraient le droit d'étudier n'importe quelle matière et de participer à n'importe quelle activité. L'établissement appliquerait des mesures et des stratégies efficaces pour réduire l'absentéisme des élèves et gérer les cas d'exclusion pour motifs disciplinaires ainsi que les actes d'intimidation et d'insultes entre élèves. Les stratégies d'élaboration des programmes tiendraient compte de la diversité des élèves en termes de culture, de langue, de sexe, de réussite et de déficiences ou de différences. L'établissement aménagerait le bâtiment pour en faciliter l'accès. Le

système d'évaluation apprécierait avec justesse les résultats de tous les élèves. La formation permanente des enseignants tiendrait compte de la diversité des élèves et les dispositifs et services de soutien seraient coordonnés à l'échelle de l'établissement, afin de favoriser la participation à un tronc commun d'activités en classe. Les mesures visant à résoudre les problèmes de comportement seraient renforcées par d'autres venant appuyer les activités d'apprentissage. L'établissement répartirait ses ressources de façon équitable et se doterait d'une stratégie de nature à encourager les parents à s'associer au processus d'apprentissage de leur enfant. Les services d'accompagnement assurés dans l'établissement (par des psychologues, des orthophonistes, des conseillers pédagogiques, des enseignants de soutien, du personnel médical, etc.) garantiraient une plus grande participation des élèves. L'implication de tout le personnel éducatif dans la gestion de l'établissement serait elle aussi favorisée.

Définir des pratiques d'inclusion

Tous les élèves doivent être pris en compte lors de la préparation des cours, qui doivent favoriser la compréhension et le respect des différences. Il convient d'encourager les élèves à être responsables de leur apprentissage et les explications de l'enseignant doivent les aider à comprendre et à apprendre le contenu du cours alors qu'ils sont en classe. Les cours et les activités menées en classe doivent donner aux élèves l'occasion de travailler ensemble et d'échanger des avis sur leur manière d'apprendre. Les enseignants adaptent leurs cours en fonction des réactions des élèves et aident ces derniers à corriger leur propre processus d'apprentissage. Le personnel de l'établissement réagit de manière constructive aux difficultés rencontrées par les enfants. Les élèves mènent leurs apprentissages avec succès. Les difficultés rencontrées dans cet exercice sont perçues comme autant de chances de perfectionner les pratiques pédagogiques. Tous les enseignants participent à la planification des travaux préparatoires. Les membres de l'équipe de direction prennent part aux efforts d'amélioration des pratiques pédagogiques.

La stratégie d'inclusion concerne non seulement le système éducatif mais aussi la méthode d'enseignement. Une pédagogie inclusive se caractérise principalement par son adaptation aux différences entre les enfants. Les enseignants dont la vie personnelle et sociale est riche d'expérience utilisent également leurs rapports avec les parents ou les autres membres de la société pour améliorer leur méthode d'enseignement. Les relations entre les enseignants sont une autre source d'enrichissement et elles favorisent le partage continu des expériences. Les pratiques pédagogiques du moment donnent lieu à de nouvelles expériences, que les enseignants partagent avec leurs collègues, ce qui contribue à perfectionner

le processus d'enseignement. L'enseignant organise les apprentissages de manière à inclure tous les élèves et à valoriser le potentiel de chacun d'entre eux grâce à une approche positive et souple. Cette démarche est continue et nécessite de recourir à des outils qui la facilitent en permanence. Elle est plus importante que l'objet de l'apprentissage du point de vue du développement de la personnalité de l'enfant et de l'acquisition de compétences psychosociales. Si un élève ne s'adapte pas au rythme d'apprentissage proposé par son établissement, il ne saurait être considéré comme la source du problème et il faut continuer d'adapter l'enseignement à son propre rythme.

L'intégration dans le système éducatif roumain

Dans le système éducatif roumain, l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans des écoles ordinaires consiste soit à créer des classes à effectifs réduits, soit à inclure des groupes de trois ou quatre enfants ayant des BEP dans des classes « normales ». L'intégration individuelle des enfants ayant des BEP consiste à les scolariser dans un établissement ordinaire proche de leur domicile. Il s'agit là pour l'essentiel d'une intégration strictement physique, et non d'une véritable inclusion. Aucun service de soutien n'est prévu, ni pour les enfants intégrés et leur famille, ni pour la communauté scolaire.

Aux termes de la réglementation en vigueur, il est possible de disposer des services d'un enseignant de soutien ou itinérant pour chaque groupe de 15 enfants dans le primaire et pour chaque groupe de 20 enfants dans le premier cycle du secondaire. Il appartient à la Commission pour la protection de l'enfance de décider si un enfant ayant des BEP scolarisé dans un établissement ordinaire peut bénéficier du soutien d'un enseignant spécialisé et, le cas échéant, cette instance doit faire part de cette décision par écrit, dans un document concernant l'orientation scolaire de l'enfant.

A l'usage, le système des enseignants de soutien ou itinérants révèle des insuffisances concernant le statut et les attributions de ce personnel. Doté d'un statut flou, l'enseignant de soutien est en outre chargé d'un trop grand nombre de tâches dont certaines pourraient être accomplies par d'autres spécialistes de l'éducation. De plus, aucun moyen de transport n'est prévu pour lui permettre de se rendre dans l'école ordinaire où l'enfant est scolarisé. Ses résultats sont assez limités du point de vue du développement des enfants ; en revanche, son travail a des effets plus évidents sur l'évolution des mentalités à la fois chez les enseignants des établissements ordinaires qui pratiquent l'intégration et chez les parents dont les enfants n'ont pas de besoins particuliers.

Jusqu'à présent, un nombre restreint d'écoles ordinaires accueillent des enfants ayant des besoins particuliers. La Roumanie ne compte pas encore d'écoles inclusives au sens strict du terme dans la mesure où les services de soutien sont insuffisants et où les mentalités n'ont pas assez évolué pour permettre d'intégrer n'importe quel enfant dans n'importe quel établissement. Cependant, au cours de ces dernières années, divers programmes ont été mis en place en vue de transformer les écoles ordinaires en écoles inclusives ; ils sont coordonnés par des organisations non gouvernementales et bénéficient de fonds internationaux. La société roumaine dans son ensemble garde une attitude ségrégationniste à l'égard des personnes handicapées, c'est pourquoi de telles expériences n'ont pas encore été généralisées à l'échelle nationale. Le ministère de l'Éducation et de la recherche a néanmoins favorisé plusieurs projets ponctuels, au niveau national, dans le but de mettre en place les conditions nécessaires à une réforme cohérente et efficace :

- Le projet de « jumelage léger » PHARE intitulé « L'accès à l'éducation pour les groupes défavorisés » avait pour objectif de dresser un bilan de l'éducation spéciale en Roumanie et d'élaborer un plan d'action à l'échelle nationale ainsi qu'un guide de pratiques exemplaires. Ce projet, achevé à la fin du mois d'avril 2004, a montré combien il importait d'inclure dans le groupe cible les enfants qui tout en relevant de l'éducation spéciale sont scolarisés dans le circuit ordinaire. Un autre projet, entrepris dans la foulée, a pour but de faciliter l'accès à l'éducation des enfants issus des milieux défavorisés, et d'améliorer la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé. L'un des principaux volets de ce second projet prévoit de créer, dans tous les comtés participants, des centres d'information et de documentation au service de l'éducation inclusive, en tirant parti des locaux et des ressources humaines des écoles spéciales. Ces centres vont contribuer sensiblement à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans le système éducatif ordinaire.
- La Stratégie nationale pour une action de proximité a consisté dans un premier temps à encourager des élèves du secondaire à s'investir localement en se rendant régulièrement dans des centres de placement, des écoles spéciales, des logements sociaux, des hôpitaux, etc. et à faire participer les élèves à des programmes d'activités éducatives susceptibles de faciliter l'insertion sociale des personnes à risque. Des étudiants et des enseignants du Christ's Hospital au Royaume-Uni ont participé à ces actions dans des écoles des comtés de Brasov et de Ialomita ; ensuite, un projet pilote de trois mois a été mené pendant l'été 2003 dans le comté de Dolj. Les

résultats positifs de ces initiatives ont encouragé le ministère à mettre au point la Stratégie nationale pour une action de proximité, à organiser une conférence nationale au cours de laquelle la Stratégie a été présentée, ainsi que des conférences régionales afin de constituer et de former les équipes des différents comtés. Cette Stratégie sera mise en œuvre dans les 42 comtés au début de l'année scolaire 2004/2005. L'action de proximité est une activité, facultative et diplômante, inscrite au programme d'enseignement des écoles secondaires. Elle permet aux élèves d'aujourd'hui de devenir les citoyens informés, imaginatifs et responsables de demain.

- Le programme national « Ensemble, dans la même école » a pour principal objectif de s'assurer que tous les enfants commencent leur scolarité dans l'établissement ordinaire situé à côté de chez eux. Pour atteindre cet objectif, il est indispensable de mettre en œuvre une politique globale, coordonnée à l'échelle nationale, de s'assurer de la cohérence des réglementations émanant des différentes institutions en charge de l'éducation et de la protection de l'enfance et de proposer des services éducatifs diversifiés de nature à répondre aux besoins de chaque enfant.

Bilan et réforme des établissements spécialisés

La Commission pour la protection de l'enfance, qui dépend du Service public spécialisé de chaque comté, ou de chaque arrondissement à Bucarest, est chargée de décider si un enfant doit ou non être scolarisé dans une école spéciale. Cette décision est prise après que le Service d'évaluation approfondie a procédé à un bilan dont les modalités ont été définies et approuvées par l'Autorité nationale pour la protection de l'enfance et l'adoption. Bien que légalement la famille ait le droit de décider dans quel établissement son enfant sera scolarisé, cette disposition légale est fréquemment ignorée et la participation de la famille et de l'école à la prise de décision est souvent négligeable. De plus, la prise de décision concernant l'orientation scolaire des enfants est fortement influencée par des considérations d'ordre financier.

Jusqu'en 2000, certaines écoles spéciales comprenaient une section d'internat qui accueillait durant la semaine les enfants d'autres villes. Chaque week-end et pendant les vacances, ces enfants retournaient chez eux. Or en 2000 les internats ont été transformés en centres de placement sous la tutelle du Département pour la protection de l'enfance de chaque comté. Il s'en est suivi une certaine confusion sur le statut des enfants qui

devaient être acceptés dans ces établissements. Les sections d'internat ayant disparu, certaines familles ont dû accepter le placement de leur enfant dans ces « centres », pour lui permettre d'être scolarisé dans l'école affiliée. Dans certains cas, les enfants n'étaient pas acceptés, bien que leur domicile se trouvât dans une autre ville et qu'ils eussent besoin d'un enseignement spécial.

Cette réforme a mécontenté toutes les personnes concernées : Les familles ne pouvaient accepter que leur enfant soit soumis à une décision de placement pour être autorisé à vivre à l'internat pendant la semaine. Les écoles spéciales ont constaté qu'un grand nombre d'enfants avaient été scolarisés dans le circuit ordinaire sans bénéficier d'aucun service de soutien. Les écoles ordinaires ont été contraintes d'accueillir un grand nombre d'enfants handicapés sans y avoir été préparées. Quant aux autorités locales, elles ont constaté une hausse anormale du nombre des enfants placés. Cette situation a engendré de nombreux dysfonctionnements qui sont préjudiciables aux enfants ayant des BEP et restreignent l'exercice de leur droit à l'éducation, et partant leurs possibilités d'accéder à une vie normale. En outre, l'impossibilité de transférer des fonds d'un comté, ou d'un arrondissement de Bucarest, à un autre constitue un dysfonctionnement supplémentaire qui va à l'encontre du principe selon lequel « les subventions suivent l'enfant ». Un grand nombre d'enfants ne peuvent donc pas disposer de services d'enseignement adaptés à leurs besoins, ce qui les expose au risque d'échec scolaire. Ces problèmes sont au centre des préoccupations du ministère de l'Éducation et de la recherche qui, en collaboration avec l'Autorité nationale pour la protection de l'enfance et l'adoption, s'efforce de les résoudre.

Obstacles et facteurs favorisant l'inclusion

Plusieurs facteurs favorisent l'inclusion parmi lesquels : la politique d'éducation menée par les pouvoirs publics, en particulier par le ministère de l'Éducation et de la recherche, les activités conduites par les organisations non gouvernementales, la formation continue des enseignants et l'action des parents d'enfants et d'élèves handicapés. La tendance actuelle consiste de plus en plus à mettre en valeur ces facteurs et à les développer, afin de bien intégrer les enfants atteints de déficiences dans le milieu scolaire ordinaire et au sein de la société.

Les obstacles à l'inclusion ont de multiples origines : les mentalités et les préjugés ; certains établissements et certains enseignants du système éducatif ordinaire ; les parents d'élèves *n'ayant pas* de besoins éducatifs particuliers ; l'insuffisance des ressources matérielles et financières qui empêche les écoles de se doter de services de soutien ou de former à

l'intégration un plus grand nombre d'enseignants ; et le système d'évaluation dont disposent les enseignants et les établissements et qui sert surtout à mettre en lumière les bonnes performances de certains élèves, dont attestent par exemple les résultats aux examens et aux concours, mais qui ne mesure ni ne suit assez la progression de chaque enfant.

Politiques d'éducation à l'égard des enfants handicapés

En vertu de la politique menée par le ministère de l'Éducation et de la recherche, *tous les enfants peuvent recevoir un enseignement et ont droit à l'éducation*. Les autorités nationales et locales ont l'obligation de garantir les conditions nécessaires à l'enseignement de tous les enfants. Les réformes de l'éducation tiennent compte des enfants handicapés ou des enfants en difficulté. Le ministère conçoit et met en œuvre des projets et des programmes éducatifs destinés à ces populations, comme par exemple le Programme de la deuxième chance, l'Accès à l'éducation pour les groupes défavorisés, Ensemble, dans la même école, la Stratégie nationale pour une action de proximité, qui ont été mentionnés plus haut. Les *ressources* humaines et matérielles utilisées pour mettre en œuvre ces programmes sont les suivantes :

Les ressources humaines comprennent tous les enseignants, éducation ordinaire et spéciale confondues, les parents, les représentants d'ONG et les représentants des organismes nationaux et locaux chargés de l'éducation, de la santé et de la protection de l'enfance. D'une manière générale, ces ressources sont en nombre suffisant et bien formées dans leur spécialité. Malheureusement, elles ne sont pas toujours bien réparties puisqu'elles sont pour l'essentiel concentrées dans les zones urbaines. Laissées pour compte, les zones rurales manquent donc de services de spécialistes. Les écoles qui disposent de services de soutien se trouvent principalement en zone urbaine, tandis que celles des zones rurales ont toujours du mal à recruter le personnel enseignant qualifié dont elles ont besoin. Les petites localités ne sont pas encore parvenues à mettre en place des services efficaces de soutien pour les enfants et leur famille. Des efforts considérables sont déployés en vue d'obtenir des ressources matérielles, au détriment des ressources humaines. Il existe également un fossé important entre le nombre de spécialistes dont on a besoin dans certains domaines (conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, enseignants de soutien et spécialistes assurant des traitements de soutien et de réadaptation) et les ressources disponibles. Pendant une quinzaine d'années, du fait d'une décision politique, aucun établissement universitaire en Roumanie n'a dispensé d'enseignement en sciences de l'éducation, en sociologie, et en psychopédagogie spéciale. Les postes de conseiller pédagogique, de

psychologue scolaire et de psychopédagogue n'existaient plus. C'est pourquoi, le manque de ressources humaines qualifiées dans le domaine de l'éducation spéciale n'a toujours pas été comblé.

Les ressources matérielles, notamment financières, pèsent fortement sur le processus décisionnel et sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement pour les enfants en général, et les handicapés en particulier. La Roumanie assure la gratuité de l'enseignement public et des manuels distribués aux enfants pendant le cursus obligatoire. Cependant, l'achat de fournitures, les frais de transport et les autres dépenses liées à la scolarité représentent des coûts qui restent élevés pour une famille disposant de peu de moyens. Toutes les installations et aménagement qu'exigent les enfants ayant des besoins particuliers entraînent des dépenses supplémentaires que les localités ne peuvent que difficilement assumer. Cet état de fait explique que certains enfants ne sont pas orientés de la manière la plus indiquée car ils vivent dans des comtés dépourvus des établissements et des services éducatifs dont ils ont besoin. Les établissements ordinaires, pour la plupart, ne disposent ni des infrastructures ni des ressources de base nécessaires à une bonne intégration des enfants handicapés. Les enseignants et les parents achètent ou fabriquent eux-mêmes, selon leurs propres ressources, le matériel et les équipements qui sont absolument nécessaires.

Il est de plus en plus évident que le système de l'éducation spéciale doit être réformé. Cette réforme entraînera des modifications complexes de la législation, qui découleront d'une nouvelle définition des personnes ayant besoin d'une éducation spéciale, d'une nouvelle manière d'envisager ce type d'enseignement et d'une nouvelle conception du rôle de l'école dans la société roumaine. Tous ces changements aboutiront à une réforme d'ensemble de l'éducation spéciale.

Services de soutien destinés aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers intégrés dans des écoles ordinaires

Les établissements ordinaires mettent en place un certain nombre de services de soutien pour les enfants ayant divers besoins particuliers. *Pour les enfants souffrant de troubles du langage et ayant des difficultés d'apprentissage, il existe des centres interscolaires d'orthophonie où des spécialistes mettent en œuvre des traitements spécifiques afin de corriger les troubles du langage et de surmonter les difficultés d'apprentissage. Tous les élèves scolarisés en milieu ordinaire chez qui un enseignant orthophoniste a décelé des troubles du langage peuvent accéder à ces centres (notamment les enfants souffrant de dyslexie, de dysgraphie, de dyscalculie, etc.). Les enseignants orthophonistes sont des spécialistes de l'orthophonie qui ont*

étudié la psychologie et les sciences de l'éducation. Ils doivent passer un concours écrit (épreuve de psychopédagogie) pour obtenir un poste dans l'enseignement spécial. *Pour les enfants souffrant de troubles du comportement et ayant des difficultés d'adaptation*, il existe des centres d'accompagnement psychopédagogique où des conseillers psychopédagogues offrent leurs services aux enfants en difficulté ou traversant des situations de crise, ainsi qu'à leur famille. Bien que ces centres soient plus nombreux que les centres d'orthophonie, le pays manque de centres interscolaires d'orthophonie comme de centres d'accompagnement psychopédagogique et tous les enfants scolarisés qui devraient être suivis ne le sont pas. Les enfants scolarisés dans des établissements ordinaires dont les handicaps sont identifiés et reconnus par les commissions de protection de l'enfance peuvent également bénéficier des services d'enseignants de soutien et d'enseignants itinérants.

Enseignants de soutien ou enseignants itinérants

Les enseignants de soutien ou itinérants sont recrutés parmi des pédagogues, psychologues et psychopédagogues, des enseignants orthophonistes exerçant dans les centres interscolaires d'orthophonie, des enseignants psychopédagogues qui travaillent dans des écoles spéciales et des enseignants du circuit scolaire ordinaire ayant reçu une formation spéciale. Ces derniers peuvent emprunter divers itinéraires pour devenir maître de soutien ou itinérant : suivre une formation spéciale sanctionnée par un diplôme, se soumettre à une procédure d'évaluation et de sélection ou passer par une période d'essai. Une fois sélectionnés, les enseignants itinérants doivent suivre une formation (comme le prévoit le décret ministériel n° 3534/2000). Les enseignants de soutien sont au service de tous les enfants, mais surtout de ceux qui ont des BEP, de tous les parents, mais en particulier de ceux dont les enfants ont des BEP et de tous les professionnels de l'éducation travaillant avec des enfants qui éprouvent, à un moment ou un autre, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de développement.

Les enseignants de soutien ou itinérants travaillent dans ou plusieurs établissements publics, ou dans des écoles spéciales, qui scolarisent des enfants souffrant de déficiences sévères, profondes ou associées. Bien qu'ils travaillent aussi dans des centres de ressources, ils accomplissent l'essentiel de leurs tâches en classe, avec l'enseignant. L'enseignant de soutien utilise divers outils : des tests psychologiques (pour formuler des diagnostics ou des pronostics), des tests pédagogiques, les programmes scolaires, des programmes d'intervention personnalisés, des livres, des lettres d'information, des brochures (pour conseiller les familles et les professionnels de l'éducation), des supports et des méthodes pédagogiques

adaptés (dans le cadre de leurs interventions), etc. L'enseignant de soutien ou itinérant n'intervient pas à un moment précis de la journée ou de l'année scolaire : son intervention varie selon le nombre d'enfants, la diversité et la complexité de leurs difficultés et les demandes explicites des personnes concernées. L'enseignant de soutien ou itinérant doit faire preuve de compétences spécifiques, d'une grande motivation et de persévérance, de cohérence dans la mise en œuvre des programmes ainsi que d'un sens aigu de la communication et de l'observation. Les fonctions de cet enseignant sont présentées plus en détail ci-après.

L'enseignant de soutien ou itinérant est chargé de diverses tâches et doit notamment : définir le besoin de soutien en classe, à la demande de l'enseignant qui en fait le constat au cours des activités menées par l'équipe de soutien de l'établissement ; et organiser des réunions préliminaires « d'enquête » en dehors de la salle de classe avec les enfants concernés afin de déterminer les facteurs autres qu'intellectuels qui contribuent à leur échec scolaire (instabilité ou troubles émotionnels, conflits familiaux, manque de motivation extérieure ou personnelle et d'adaptation, absence de confiance en soi, etc.). Cet enseignant évalue par ailleurs l'aptitude à apprendre des enfants concernés et dresse une liste des handicaps susceptibles d'expliquer les difficultés d'apprentissage. Cette évaluation peut porter sur les points suivants : (1) niveau de perception visuelle et auditive ; (2) expression orale : vocabulaire, articulation, défauts de prononciation, audition, compréhension, codage, décodage et reproduction des phonèmes ; (3) graphie : correspondance graphème-phonème, graphexie, faculté de reproduction par l'oculomotricité ; (4) motricité et substituts : capacités motrices, aptitude à tenir un crayon, latéralisation ; (5) orientation spatio-temporelle ; (6) mémoire visuelle, auditive, orale, à court terme ; (7) temps d'attention ; (8) comportement opérationnel ; (9) aptitudes mathématiques et symboliques : calcul, logique, association et dissociation, résolution de problèmes ; (10) quotient intellectuel ; et (11) rythme de travail.

Il incombe également à l'enseignant de soutien ou itinérant *d'organiser et d'assurer des activités de conseil* sur les difficultés d'apprentissage à l'intention des professionnels de l'éducation, *de coopérer avec l'enseignant chargé de classe* (au centre de ressources) et de diffuser l'information sur l'intégration des enfants dans les classes. L'enseignant de soutien peut *conseiller* ses collègues chargés de classe pour les aider à adopter une attitude constructive et encourageante, à prévenir la marginalisation des enfants, à découvrir leurs besoins, leurs centres d'intérêts et leurs loisirs et à se servir de ces informations pour stimuler leur envie d'apprendre. Cet enseignant apporte également son aide *en évaluant et en adaptant les programmes*, ainsi qu'en élaborant les *programmes d'intervention personnalisés (PIP)* qui établissent des priorités à court et à moyen terme en

fonction des compétences, des préférences et des difficultés de chaque enfant. En collaboration avec l'enseignant chargé de classe, il définit également les *méthodes de travail* pour certains cours, attirant l'attention sur la nécessité de procéder à des révisions. Il suggère également des méthodes de travail pour l'enchaînement des apprentissages qui donnent du mal aux élèves. Il *conçoit des activités de rattrapage et d'intervention* qui consistent à enseigner les programmes dans un milieu autre que la salle de classe (dans un centre de ressources ou un centre d'orthophonie, par exemple). Ces activités, organisées en tête-à-tête avec un élève ou en groupe, reposent sur des séquences d'apprentissage progressives afin de donner l'envie d'apprendre et de développer la confiance en soi. L'enseignant de soutien peut en outre intervenir en qualité d'assistant ou d'observateur auprès des enfants. Il veille alors à l'évaluation continue du programme d'intervention personnalisé et à son adaptation au fur et à mesure de l'évolution des enfants.

Les enseignants de soutien ou itinérants travaillent avec différents groupes, notamment des *enfants ayant des BEP* et des *enseignants* comme on l'a vu plus haut. Ils informent et conseillent également *les familles concernées* sur les possibilités qui s'offrent à leurs enfants. Ils accompagnent les membres de la famille en périodes de crise et les encouragent à participer à la mise en œuvre du programme d'intervention, de même qu'ils les sensibilisent à la question du handicap. Ils organisent des réunions de travail avec les parents, au cours desquelles ils incitent la famille à s'informer des difficultés de leur enfant, à les reconnaître et à s'impliquer dans le travail de rattrapage. Ils travaillent en partenariat avec les parents qu'il conseille sur les programmes scolaires pouvant être suivis à la maison, et à qui ils proposent, en cas de conflits, une psychothérapie familiale.

L'enseignant de soutien/ itinérant sensibilise les *enfants « ordinaires » scolarisés dans des écoles intégrantes* à l'accueil et à l'intégration des enfants ayant des BEP et peut, le cas échéant, apporter son aide à l'occasion des activités scolaires. *Aux familles des enfants « ordinaires » scolarisés dans des écoles intégrante*, il propose une information sur les spécificités et les besoins des enfants ayant des BEP ; il les conseille lorsqu'elles ont du mal à accepter les enfants ayant des BEP ou à sensibiliser leurs propres enfants à cette situation. Il sert également de médiateur dans les rapports avec les parents d'enfants ayant des BEP. Au *grand public*, il dispense des formations pour lui faire prendre conscience des problèmes que connaissent les enfants ayant des BEP et de leur intégration dans le système éducatif ordinaire ; il participe à l'action de diverses organismes pour soutenir les programmes d'intégration ; il défend les principes de l'intégration scolaire et de la non-discrimination des enfants ayant des BEP au sein de la population.

Soutien des élèves appartenant aux minorités

S'agissant des enfants appartenant aux minorités, l'Etat prévoit que leur instruction se fera, dans la mesure du possible, dans leur langue maternelle. Le tronc commun d'enseignement suivi par ces enfants est le même que dans les établissements où les cours sont dispensés en roumain. Les minorités les plus représentées, la minorité hongroise par exemple, disposent d'un réseau important d'établissements qui propose tous les niveaux d'enseignement et une instruction dispensée intégralement dans la langue maternelle de la minorité concernée. Pour les minorités moins représentées, pour lesquelles, faute de ressources humaines suffisantes, tous les cours ne peuvent être assurés dans la langue maternelle, certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle et d'autres en roumain. Pour les minorités très peu représentées ou dispersées, si l'enseignement de certaines matières dans la langue maternelle n'est pas possible, l'étude de la langue maternelle est au moins assurée. Bien que les membres de la minorité rom soient très nombreux, l'enseignement en romani n'existait pas jusqu'à une époque récente. D'importants progrès ont cependant été réalisés à cet égard au cours des dix dernières années.

Participation des parents à la prise de décision concernant l'éducation de leurs enfants

En Roumanie, la famille participe concrètement à la chose éducative comme le prévoit l'article 180 de la loi sur l'Éducation n° 84/1995 : « Le parent ou le tuteur légal a le droit de choisir la forme et le type d'éducation que son enfant mineur recevra. » Il incombe aussi aux parents de s'assurer de l'assiduité scolaire de leur enfant pendant toute la durée de l'enseignement obligatoire et de choisir la confession dans laquelle, s'ils le souhaitent, leur enfant suivra une instruction religieuse. Aux termes de l'article 152 du Règlement sur l'organisation et les activités de formation pré-universitaires : « Les grands objectifs sont que les établissements et les parents coopèrent, que l'offre d'enseignements corresponde aux choix de ces derniers et que les vœux des deux parties soient satisfaits. ». Les dispositions de ce texte s'appliquent également aux écoles spéciales. En outre, la loi sur l'Éducation stipule que l'orientation scolaire des enfants présentant des déficiences est décidée en accord avec la famille ou les tuteurs légaux.

Depuis 1999, le programme à tous les niveaux comprend des *enseignements définis à l'école*, qui absorbent un certain nombre d'heures et tiennent compte de la contribution des élèves et des parents ainsi que des ressources dont dispose l'établissement. Les parents élisent, pour chaque

classe, la *commission des parents d'élèves*, dont la mission est pour l'essentiel d'améliorer les conditions matérielles nécessaires au bon déroulement du processus éducatif. Cet organe est consulté au sujet des enseignements décidés à l'école et du règlement intérieur, ainsi que d'autres questions concernant l'établissement. Les représentants de la *commission* de chaque classe composent le *conseil des représentants des parents d'élèves*, qui lui-même représente l'association des parents d'élèves de l'école. Ce conseil a une vocation consultative mais joue rarement un rôle important dans la prise de décision à l'échelle de l'établissement. En revanche, il sert fréquemment à lever des fonds pour améliorer les conditions d'enseignement.

Les écoles spéciales coopèrent parfois mieux avec les parents que ne le font les établissements ordinaires car dans les premières il est nécessaire de discuter de l'évolution des enfants et dans certains cas d'impliquer les parents dans l'éducation de leur enfant. On reconnaît de plus en plus la place qu'occupe le partenariat entre les parents, le personnel éducatif et les autres spécialistes amenés à travailler avec les enfants. Ce n'est qu'en travaillant de concert, dans le cadre d'un programme éducatif coordonné, que tous ces partenaires peuvent faire en sorte que l'enfant devienne le plus autonome possible et mène une vie normale et active au sein de la société. La coopération entre les acteurs concernés et la cohérence des prises de décision sont extrêmement importantes. Les relations entre les parents et le personnel des établissements influent beaucoup sur les progrès réalisés par les enfants au cours de leur apprentissage. Pour pouvoir soutenir les efforts déployés par le personnel éducatif, les parents doivent être renseignés et conseillés sur les objectifs fixés pour les apprentissages et le développement de leur enfant. Par ailleurs, il est impossible d'évaluer correctement les besoins particuliers d'un enfant si l'on ne tient pas compte de l'expérience de ses parents. Même si chacun est conscient qu'un partenariat efficace est nécessaire entre l'école et la famille, l'implication des parents dans les prises de décision en matière d'éducation et dans l'amélioration du cadre juridique reste insuffisante. La principale difficulté tient semble-t-il au manque de programmes d'information et de conseil pour les parents dans les écoles spéciales. Seuls quelques établissements disposent de services destinés à répondre aux besoins des parents. Des ONG jouent un rôle essentiel à cet égard en impliquant les parents dans de nombreux programmes.

Les enfants non scolarisés

La législation roumaine sur l'éducation dispose que *tous les enfants ont droit à l'éducation*. Les enfants ont le droit d'être scolarisés dans des écoles ordinaires ou spéciales en fonction de leurs capacités physiques et

intellectuelles. Certaines catégories d'enfants pourtant se trouvent dans l'impossibilité, temporaire ou permanente, d'aller à l'école :

- Les enfants atteints d'une maladie chronique nécessitant de longs séjours à l'hôpital : Certains hôpitaux (en particulier les sanatoriums), mais pas tous, leur offrent la possibilité de suivre leur scolarité sur place. Une fois rétablis, les enfants peuvent reprendre leurs études.
- Les enfants infectés par le VIH ou atteints du SIDA : les situations dans leurs cas peuvent varier. Certains sont scolarisés, sans qu'aucun problème d'intégration ne se pose, dans un établissement proche de leur domicile, tandis que d'autres le sont avec d'autres enfants infectés ou atteints de la même maladie, dans les classes spéciales d'écoles ordinaires ou dans des écoles spéciales. Dans les cas les plus sévères, l'enseignement est dispensé directement à l'hôpital. Parfois, les enfants infectés par le VIH ne peuvent malheureusement être scolarisés dans le circuit ordinaire parce que les parents des enfants en bonne santé n'acceptent pas leur présence dans les mêmes classes. Bien que le droit à l'éducation de chaque enfant soit très clair dans la législation, les pressions très fortes exercées par ces parents placent les autorités scolaires dans une position délicate. Aucune solution satisfaisante n'a pour l'instant été trouvée pour garantir le respect du droit à l'éducation des enfants séropositifs et sidaïques. Des efforts sont déployés à l'heure actuelle afin de mieux informer la population sur le VIH et le SIDA. Une matière optionnelle intitulée « Education pour la santé », traitant de la question du VIH-SIDA, a été introduite à tous les niveaux d'enseignement pré-universitaires. En outre, cette question est présentée à tous les élèves dans le cadre de l'heure (hebdomadaire) obligatoire d'« Orientation et conseils ».
- Les enfants des rues : les enfants de cette catégorie posent des problèmes complexes. Vivant dans la rue, dans des abris de fortune ou ailleurs, la plupart ne sont pas scolarisés. Certains se rendent parfois dans les centres d'accueil de jour ou de nuit qui leur sont destinés, où ils reçoivent des soins médicaux et participent à des activités éducatives. Malheureusement, leurs séjours y sont courts et les enseignements qu'ils y reçoivent ne sont pas suffisants pour leur permettre d'atteindre le niveau attendu en fin de scolarité obligatoire.
- Les enfants dont les parents se déplacent d'une ville à l'autre : Les membres adultes de la famille de ces enfants étant obligés de déménager d'une ville à une autre, pour trouver un emploi ou pour

d'autres raisons, les enfants sont contraints de les suivre. Ils peuvent être contraint de quitter leur école, leur cursus est parfois interrompu à de nombreuses reprises entre deux inscriptions dans deux écoles différentes et ils sont parfois obligés de mettre un terme à leur scolarité.

- Les enfants atteints de déficiences sévères ou multiples / associées : Ces enfants se répartissent en deux groupes. D'un côté, il y a ceux qui vivent au sein de leur famille et ne sont pas scolarisés car les parents en ont décidé ainsi, ne sachant pas qu'il existe des établissements spécialisés dans l'accueil d'enfants ayant ce genre de problèmes ou que leur enfant a le droit de recevoir une éducation ; les parents peuvent éprouver de la honte (et ne pas vouloir que leur entourage soit au courant du handicap de leur enfant qu'ils préfèrent donc cacher), ou penser faire ce qui est dans leur intérêt matériel (parfois, certains croient à tort qu'ils n'auront plus droit aux aides financières qu'ils touchent pour s'occuper de leur enfant handicapé). De l'autre, il y a les enfants abandonnés présentant des handicaps sévères. Jusque là, ceux-ci étaient placés en long séjour dans des centres hospitaliers (camin spital en roumain) que l'on ferme progressivement aujourd'hui. Certains de ces enfants fréquentent des écoles spéciales, mais d'autres, qui ne sont pas suivis par les Services pour la protection de l'enfance, vivent dans ces centres où ils reçoivent des soins médicaux mais ne suivent aucun enseignement. Ces centres sont progressivement supprimés et les enfants concernés sont peu à peu scolarisés dans des écoles spéciales. Ces enfants n'ayant jamais été scolarisés par le passé, il n'existait donc pas de programme d'enseignement spécialement conçu pour eux. Ce n'est plus le cas depuis l'année scolaire 2004/2005.
- Enfants trop âgés ou ayant trois ans de plus ou davantage que leurs camarades de classe : Certains enfants restent en marge du système d'enseignement pour d'autres raisons (redoublement, abandon scolaire, début de scolarité tardif, absence d'aide de la part de la famille, etc.). Plusieurs mesures ont été prises afin de permettre leur réintégration dans le système scolaire. Ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire peuvent par exemple suivre une formation de base pour adultes. Des cours de remise à niveau pour les personnes dont la scolarité a été interrompue avant la fin du primaire seront mis en place à la rentrée 2005/2006. Les personnes qui ont terminé le primaire mais non le gimnaziu (5ème à 8ème année) peuvent suivre une formation dont l'emploi du temps est allégé. La formation de la « deuxième chance » propose un programme

éducatif novateur permettant aux diplômés du primaire qui ont décroché durant le gimnaziu de suivre en trois ans et demi un enseignement à la fois général, technique et professionnel. A la fin de cette formation, les élèves se voient décerner le diplôme d'enseignement général obtenu en fin de gimnaziu, mais ils peuvent également obtenir un diplôme professionnel équivalent à une qualification de niveau un.

Statistiques et indicateurs

Les tableaux ci-dessous présentent des données concernant les enfants ayant des besoins particuliers fréquentant des écoles spéciales. Il est essentiel de disposer de données exhaustives pour assurer le suivi de ces enfants, et par là même connaître : leur évolution afin de prendre les bonnes décisions en fonction des besoins de développement de chacun ; le nombre exact d'enfants nécessitant des services de soutien ; les besoins de formation des enseignants de l'éducation spéciale. Ce processus permet aussi de prévenir l'exclusion d'un enfant du système scolaire.

Si le suivi des enfants ayant des besoins particuliers accueillis dans les écoles spéciales ne pose pas de problème, on ne peut pas en dire autant pour ceux de ces enfants qui sont intégrés dans le circuit ordinaire. Lorsque l'intégration a été décidée par l'établissement ou en accord avec le service d'inspection dont il relève, les élèves sont suivis et accompagnés, mais il arrive que des enfants soient transférés d'une école spéciale à un établissement ordinaire situé proximité de leur domicile, d'ordinaire dans un village reculé se trouvant parfois dans un autre comté. Dans ce cas, la progression des apprentissages n'est pas suivie et les enfants ne reçoivent aucun soutien. Même s'il y a un suivi, il est impossible dans les localités isolées d'assurer un accompagnement spécifique aux enfants ayant des besoins particuliers. Le système scolaire ordinaire étant très exigeant et axé sur l'excellence, les enfants ayant des besoins particuliers ont peu de chances de s'en sortir en l'absence d'une structure d'aide et d'un suivi par des professionnels.

La santé, l'éducation et la protection des droits de l'enfance relèvent de la compétence de nombreuses instances : le ministère de l'Éducation et de la

recherche, le ministère de la Santé, le ministère de l'Administration publique et des affaires intérieures, l'Autorité nationale pour la protection de l'enfance et l'adoption et l'Autorité nationale pour les personnes handicapées. Ces instances nationales et leurs correspondants locaux appliquent à l'égard des enfants handicapés leurs propres politiques, règlements voire critères d'identification. Ces instances en général ne s'occupent que d'un aspect des multiples besoins de l'enfant en s'efforçant d'apporter la solution voulue, ne communiquent ni ne coopèrent entre elles et ne coordonnent pas non plus leurs actions. Il est indispensable de mettre en place un dispositif cohérent de suivi des enfants handicapés, de même qu'un véritable partenariat entre les instances compétentes, afin de connaître et d'évaluer avec justesse chaque situation et d'éviter le non-respect des droits de ces enfants. Telle est également la conclusion à laquelle aboutit le projet de « jumelage léger » PHARE intitulé « L'Accès à l'éducation pour les groupes défavorisés » qui a été l'occasion d'analyser la situation actuelle du système de l'éducation spéciale et de proposer quelques solutions pour garantir le respect du droit à l'éducation pour tous les enfants ayant des besoins particuliers.

Les données statistiques du système éducatif roumain prennent en compte les différents types de critères suivants. La notion de *type d'éducation* fait référence à l'instance qui organise et finance la scolarité, et englobe l'enseignement public ou privé. Le *niveau d'enseignement* désigne le préscolaire, le primaire, le premier cycle du secondaire ou des écoles d'art ou des écoles professionnelles, le deuxième cycle du secondaire, le post-secondaire et les formations universitaires. Le *mode de formation* indique comment celle-ci est dispensée : cours du soir ou dans la journée, formation avec un emploi du temps réduit, mix-formation ou enseignement à distance. Le *profil d'établissement* concerne uniquement le secondaire et renvoie au type de diplôme – général, technique ou professionnel -- délivré à l'issue de l'évaluation finale. Les *disciplines particulières* sont les arts, la théologie, le sport, la pédagogie ou la formation militaire, etc. Les *écoles spéciales* dispensent un enseignement à différents niveaux comme on l'a souligné plus haut, et l'*intégration* peut prendre trois formes : (1) la création dans des écoles ordinaires de classes, à effectifs réduits, d'élèves handicapés ; (2) l'intégration de groupes d'élèves (deux ou trois) dans des classes ordinaires ; et (3) l'intégration d'un seul élève handicapé par classe ordinaire.

La classification dans l'éducation spéciale est fonction de plusieurs critères : le *type de déficience* -- déficiences mentales ; déficiences sensorielles (auditive, visuelle) ; déficiences psychomotrices ; troubles neuro-moteurs -- et le *degré de déficience* -- qui peut être léger, moyen, sévère/profond ou multiple/associé. Les écoles spéciales varient selon le type de déficience : Certaines accueillent des handicapés mentaux, d'autres

des élèves ayant des troubles auditifs ou visuels et d'autres encore des handicapés moteurs. En fonction de leur degré de déficience, les élèves sont orientés soit vers des écoles spéciales (si la déficience est moyenne, sévère/profonde ou multiple/associée), soit vers des établissements ordinaires (en cas de déficience légère ou moyenne).

Les tableaux ci-dessous présentent trois types de situation : celle des élèves scolarisés dans des écoles spéciales pendant l'année scolaire 2003/2004 (tableaux 1-4) ; celle des élèves handicapés intégrés dans des établissements ordinaires (tableaux 5-6) ; et celle des écoles spéciales qui pratiquent le décroisement et regroupent à la fois des classes spéciales et ordinaires (tableau 7).

Tableau 8.1 **Elèves déficients mentaux scolarisés en école spéciale en 2003-2004**

Nombre d'écoles spéciales	Nombre total d'élèves en écoles spéciales	Pré-scolaires	Primaire Années I-IV		<i>Gimnaziu</i> Années V-VIII		ETFP		Scolarisation à domicile	Enfants infectés par le VIH
			Classes	Elèves	Classes	Elèves	Classes	Elèves		
150	22 920	1 225	520	5 055	966	10 812	459	5 828	170	284

Note : Les 150 écoles du tableau ci-dessus accueillent uniquement des handicapés mentaux. Les autres établissements mentionnés ci-dessous s'ajoutent à ce nombre.

Sources : Données fournies par les Inspections académiques régionales de Roumanie

Tableau 8.2 **Elèves déficients moteurs / neuro-moteurs scolarisés en école spéciale pendant l'année 2003-2004**

Nombre d'écoles spéciales	Nombre total d'élèves en écoles spéciales	Pré-scolaire	Primaire Années I-IV		<i>Gimnaziu</i> Années V-VIII		ETFP		Secondaire	
			Classes	Elèves	Classes	Elèves	Classes	Elèves	Classes	Elèves
4	662	16	18	125	21	226	13	136	15	159

Source : ibid

Tableau 8.3 **Elèves déficients visuels scolarisés en école spéciale pendant l'année 2003-2004**

Ecoles spéciales	Nombre total d'élèves en école spéciale	Préscolaire		Primaire Années I-IV		Gimnaziu Années V-VIII		ETFP		Secondaire		Post-secondaire	
		Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves
7	511	110	30	286	44	457	21	217	20	230	18	195	

*90 % des écoles spéciales pour les déficiences visuelles des grades I-VIII suivent les programmes de l'enseignement public ainsi que la totalité des écoles spéciales du secondaire qui accueillent des déficients visuels.

Source : ibid

Tableau 8.4 **Elèves déficients auditifs scolarisés en école spéciale pendant l'année 2003-2004**

Ecoles spéciales	Nombre total d'élèves en école spéciale	Préscolaire	Primaire Années I-IV		Gimnaziu Années V-VIII		ETFP		Secondaire		Post-secondaire	
			Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves	Cl.s	Elèves
19	3098	306	75	693	82	851	76	914	27	315	1	19

Source : ibid

Ces toutes dernières années, on a assisté à une intégration de plus en plus importante des élèves handicapés en milieu ordinaire. Le tableau 8.5 illustre ce phénomène au cours des quatre dernières années scolaires :

Tableau 8.5 **Elèves handicapés scolarisés en école spéciale et ordinaire**

Année scolaire	Elèves en école spéciale	Elèves ayant des BEP intégrés en école ordinaire
1999/2000	53 446	1 076
2000/2001	48 237	5 659
2001/2002	37 919	10 779
2002/2003	27 359	11 493

Source : ibid

Du fait de la politique nationale menée par le ministère de l'Éducation à partir de 1999, le nombre de jeunes handicapés scolarisés en milieu spécial a baissé chaque année tandis que le nombre d'élèves intégrés dans des établissements ordinaires a augmenté.

Tableau 8.6 Enfants ayant des BEP scolarisés dans des écoles ordinaires pendant l'année 2003-2004 (recensés par les Services d'évaluation complexe dépendant du Département pour la protection de l'enfance)

Nombre total d'enfants ayant des BEP scolarisés dans des écoles ordinaires	Préscolaire	Primaire Années I-IV	<i>Gimnaziu</i> Années V- VIII	ETFP	Secondaire
11 760	321	4 560	4 330	2 553	58

Source : *ibid*

En outre, dans 18 régions, 24 écoles spéciales pratiquent le décloisonnement de 408 classes accueillant 5 145 élèves. Parmi ces établissements, on compte un établissement préscolaire, dix établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP), onze *gimnaziu*, un établissement associant *gimnaziu* et ETFP, un établissement associant *gimnaziu* et deuxième cycle du secondaire, et un établissement de réadaptation.

Structure du système scolaire

En vertu de la loi sur l'Éducation, le système éducatif national est structuré de la manière suivante :

- L'éducation préscolaire, composée de trois niveaux, le dernier d'entre eux étant une année de préparation à l'entrée à l'école.
- L'enseignement primaire, de la 1ère à la 4ème année.
- L'enseignement secondaire, dont le premier cycle comprend le *gimnaziu* (5ème à 8ème année) et les 9ème et 10ème années -- enseignement général, artistique ou professionnel ;

- Le deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire les 11^{ème} et 12^{ème}/13^{ème} années d'études générales.
- L'enseignement supérieur, qui comprend les formations post-secondaires non universitaires, ainsi que les études universitaires et post-universitaires.

La loi sur l'Education oblige tous les établissements à fonctionner sur un même modèle basé sur trois points : premièrement, la structure -- les élèves sont répartis en classes, d'ordinaire en fonction de leur âge, et ont un emploi du temps bien défini --, deuxièmement, le contenu -- il comprend un programme d'enseignements, apprentissages, évaluation, des objectifs différenciés ; et troisièmement, une perspective -- chaque élève a le droit et la possibilité d'élever son niveau d'acquis. Les établissements peuvent néanmoins être organisés de manières diverses et définir leur propre emploi du temps.

Les écoles maternelles accueillent les enfants le matin, généralement de huit à douze heures, mais aussi à la journée (de huit à dix-huit heures), ou à la semaine en internat (du lundi au vendredi). Les enfants sont répartis en trois groupes selon leur âge : les plus petits (âgés de 3 à 4 ans), les moyens âgés de 4 à 5 ans, et le groupe d'enfants préparés à l'entrée à l'école. Chaque groupe comprend de 10 à 20 élèves. Les activités éducatives sont dispensées par un enseignant du préscolaire, qui a une charge d'enseignement de 25 heures par semaine. La préscolarisation n'est pas obligatoire mais l'année de préparation à l'entrée au primaire est quasi-générale puisque plus de 90 % des enfants de la classe d'âge concernée la suivent.

La scolarisation dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire est obligatoire. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Les écoles d'enseignement général, qui vont de la 1^{ère} à la 8^{ème} année, dispensent un enseignement primaire (quatre premières années). Chaque classe est conduite par un enseignant, qui doit assurer une charge d'enseignement de dix-huit heures au moins par semaine, et compte un effectif de 15 à 25 élèves. Chaque journée comprend 4 ou 5 heures de cours. Au niveau du *gimnaziu* (5^e à 8^e année), l'effectif par classe reste le même que dans le primaire et chaque journée comprend 5 à 6 heures de cours. Les enseignants assurent 18 heures de cours par semaine dans leurs spécialités respectives. A la fin de la huitième année, les élèves passent un examen national dans les matières suivantes : langue et littérature roumaines, langue maternelle et littérature dans cette langue (pour les élèves ayant suivi un enseignement dans leur langue maternelle), mathématiques et au choix, histoire ou géographie de la Roumanie. Les notes obtenues à cet examen et durant le *gimnaziu* déterminent l'admission dans le deuxième cycle du

secondaire, dans les écoles d'art ou de formation professionnelle. Les élèves issus du premier cycle des établissements d'enseignement secondaire peuvent poursuivre les deux ou trois dernières années de scolarité dans le même établissement. Ceux qui sortent des écoles d'art ou de formation professionnelle peuvent décider de suivre une année supplémentaire de professionnalisation avant d'entrer sur le marché du travail ou poursuivre leurs études secondaires pendant deux ans.

Dans le Deuxième cycle du secondaire (9^e à 12^e ou 13^e année), la loi prévoit un effectif maximum de 30 élèves par classe. Comme au *gimnaziu*, chaque discipline est enseignée par un professeur différent. La journée compte 6 à 7 heures de cours associant enseignements théorique et pratique. L'évaluation finale des élèves consiste en un examen, le baccalauréat, qui porte sur les matières suivantes : langue et littérature roumaines (épreuves écrites et orales), langue maternelle et littérature dans cette langue (épreuves écrites et orales, pour les élèves ayant suivi un enseignement dans leur langue maternelle), une langue étrangère (épreuve orale), une matière obligatoire dans le domaine de spécialisation, une autre matière au choix dans le domaine de spécialisation et une matière au choix dans un autre domaine (épreuves écrites pour toutes ces matières). A la fin du deuxième cycle du secondaire, les élèves des filières techniques et spécialisées reçoivent un certificat de qualification de niveau 3 après avoir passé un examen spécial.

Les écoles d'art et de formation professionnelle (9^e à 10^e ou 11^e année) préparent leurs élèves à divers métiers en fonction des besoins du marché du travail local. Les deux premières années mènent à une qualification de niveau 1. La dernière année est une année passerelle permettant de passer de la formation professionnelle aux études générales. A la fin de cette année, les élèves peuvent passer un examen qui valide une qualification de niveau 2. En cas de réussite, ils peuvent accéder à la 12^e ou 13^e année des établissements d'enseignement secondaire général afin de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat.

A la fin de leur cursus dans un établissement d'enseignement secondaire général, les diplômés reçoivent un certificat qui leur permet de se présenter au baccalauréat national ou, pour certains élèves, à un examen qui sanctionne des compétences professionnelles. L'accès à l'enseignement supérieur est réservé aux titulaires du baccalauréat. Tous les diplômés des établissements secondaires d'enseignement général sont admis dans l'enseignement supérieur non universitaire (enseignement post-secondaire), qu'ils aient ou non obtenu le baccalauréat.

Spécificités du système de l'éducation spéciale

L'éducation spéciale présente une organisation analogue à celle du système ordinaire, malgré quelques différences. Elle est organisée en fonction du type et du degré de déficience : seuls les enfants atteints de déficiences sévères, profondes ou associées sont admis dans les écoles spéciales, encore que dans certains cas particuliers, les déficients moyens le soient également. Tous les autres enfants sont intégrés dans le circuit scolaire ordinaire. Les déficients sensoriels ou moteurs constituent une catégorie à part puisqu'ils suivent le programme d'enseignement ordinaire tout en étant scolarisés dans des écoles spéciales. Les écoles ordinaires et spéciales se différencient par l'accessibilité de leurs locaux et de leurs méthodes, propre à chaque type de handicap. Dans les écoles spéciales, trois types d'activités sont obligatoires : les activités d'enseignement et d'apprentissage, pilotées par des enseignants de l'éducation spéciale pendant la première partie de la journée, les thérapies d'adaptation et de réadaptation, assurées par des enseignants psychopédagogues et divers thérapeutes, et les activités éducatives, menées par des éducateurs l'après-midi. Le nombre d'élèves dans chaque classe dépend du degré de déficience : les déficients moyens sont entre 8 et 12 par classe et les déficients sévères entre 4 et 6. En cas de déficiences profondes ou associées, l'effectif est inférieur à 4 élèves. La loi n° 128 (1997) sur le statut du personnel enseignant dresse une liste précise des différents postes d'enseignants dans l'éducation spéciale : enseignant itinérant, enseignant de l'éducation spéciale, psychopédagogue et enseignant orthophoniste.

Les élèves des écoles spéciales pour déficients sensoriels peuvent se présenter aux examens nationaux en même temps que les élèves des établissements ordinaires. Ils ont alors le droit de bénéficier d'un aménagement de leurs conditions d'examen, en fonction de leur handicap (ils peuvent par exemple disposer d'une heure supplémentaire pour chaque épreuve, recevoir un énoncé imprimé en gros caractères ou avoir la possibilité d'écrire en Braille). Les écoles spéciales d'art et de formation professionnelle suivent des programmes très similaires à ceux des établissements ordinaires. Les titres et diplômes dans l'un ou l'autre de ces domaines sont obtenus de la même manière que dans le système éducatif ordinaire. Des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle et du post-secondaire accueillent les déficients sensoriels ou moteurs souhaitant poursuivre leurs études. L'accès de ces jeunes à l'enseignement supérieur dépend également de leur réussite à l'examen du baccalauréat.

Accessibilité de l'école

Lorsqu'on parle de l'accessibilité de l'école, il est important de prendre en compte ses deux dimensions, c'est-à-dire l'accessibilité des locaux et l'accessibilité du système et des processus éducatifs.

Le terme *accessibilité des locaux* fait référence travaux d'aménagement réalisés dans les établissements ordinaires afin qu'ils puissent accueillir des élèves ayant des besoins particuliers. Ces aménagements consistent notamment à faciliter l'accès aux locaux : rampes et plates-formes d'accès, mains courantes (pour les déficients moteurs), systèmes de signalisation sonore (pour les déficients visuels) et visuelle (pour les déficients auditifs). Les outils de communication nécessaires sont notamment l'accès à l'Internet, les manuels en Braille, les ordinateurs équipés de synthétiseur vocal et la langue des signes. Un autre aspect important de l'accessibilité est l'existence de moyens de transport pour les enfants qui ne peuvent venir à pied à l'école, afin de réduire le nombre d'enfants scolarisés en internat (centres de placement) et de garantir le respect du droit de tous les enfants à l'éducation.

Des efforts sont faits pour créer des voies d'accès et d'autres équipements à l'intention des déficients moteurs. Le ministère de l'Éducation et de la recherche et l'Autorité nationale pour les personnes handicapées coopèrent actuellement dans un projet dont l'objet est de faire le point sur l'accessibilité aux bâtiments (scolaires) et de ménager cette accessibilité lorsque celle-ci fait défaut. Pour ces deux instances, ce type d'accessibilité est un objectif à atteindre en priorité. En ce qui concerne l'accessibilité des moyens de communication, les pouvoirs publics mettent actuellement en œuvre un programme visant à doter chaque établissement d'enseignement secondaire général (y compris ceux de l'éducation spéciale) d'un réseau informatique comprenant 25 postes et d'un accès à l'Internet. On envisage d'étendre ce programme aux *gimnazii*. Le ministère a par ailleurs approuvé le déblocage des fonds nécessaires à l'impression de manuels scolaires en Braille. Il est aussi possible de répondre à des besoins spécifiques en matière de communication par des actions menées en partenariats avec des ONG. Le gouvernement actuel devait, entre autres objectifs liés à l'éducation, assurer le transport scolaire des enfants habitant dans des lieux reculés. Cet objectif concernait non pas seulement les enfants ayant des besoins particuliers, mais tous les enfants résidant dans de petites localités rurales. Des ONG assurent le transport scolaire de jeunes handicapés moteurs. Ces formes d'accessibilité ne sont pas encore ménagées de façon systématique dans tout le pays et représentent des solutions apportées localement à des problèmes rencontrés dans telle ou telle région.

D'autres formes d'accessibilité au système éducatif passent par une législation cohérente qui respecte les droits des enfants, la mise en place de services de soutien efficaces pour tous les types de handicaps, un personnel enseignant dûment formé à l'éducation spéciale durant la formation initiale et continue, et une évolution des mentalités chez les enseignants des écoles ordinaires.

S'agissant de la législation, les lois en rapport avec l'éducation d'une part et la protection de l'enfance d'autre part manquent actuellement de cohérence, et les services offerts aux enfants handicapés font parfois double emploi.

Les services de soutien doivent encore être renforcés, bien que des progrès importants aient été réalisés en la matière pour les enfants présentant divers handicaps. En effet, le système d'éducation spéciale a fait ses preuves et les enseignants qui travaillent dans les écoles spéciales sont bien formés et très motivés. Il y a toutefois encore beaucoup à faire, en particulier en ce qui concerne les services de soutien dans l'enseignement ordinaire. Les enseignants itinérants ou de soutien doivent être plus nombreux, leur rôle et leurs fonctions doivent être précisés et les incitations qui leur sont proposées, ainsi qu'aux enseignants en milieu ordinaire, doivent être plus importantes. Les dispositifs de soutien doivent avoir entre autres les objectifs suivants : définir des programmes modulables, se prêtant aux aménagements voulus ; proposer des méthodes particulières correspondant aux différents types et degrés de déficience ; personnaliser les outils pédagogiques ; adapter l'équipement scolaire aux besoins des enfants ; accroître le nombre de spécialistes dans les différents domaines du soutien pédagogique ; proposer des thérapies d'adaptation et de réadaptation ; conseiller les écoles et les familles. Les programmes, les méthodes et les thérapies spécifiques auxquels recourent les enseignants dans les écoles spéciales doivent impérativement être souples et adaptables aux besoins de chaque enfant. A l'heure actuelle, grâce à la formation initiale et continue qu'ils reçoivent, les enseignants des écoles spéciales sont en mesure de personnaliser leurs méthodes en fonction des besoins de tous les enfants.

En revanche, les enseignants du système éducatif ordinaire ne sont pas formés pour travailler avec des enfants dont les niveaux d'acquis sont différents. Leur formation initiale ne les a pas préparés à adapter leur enseignement aux besoins d'enfants ayant des aptitudes intellectuelles diverses ou à aider les élèves en situation d'échec scolaire à améliorer leurs résultats. Au cours des dernières années, le ministère de l'Education, avec l'aide considérable d'ONG, s'est efforcé d'offrir une formation continue aux enseignants du système ordinaire afin qu'ils comprennent et qu'ils acceptent les différences entre les enfants, qu'ils soient capables d'adapter les programmes et leur pédagogie aux besoins de chacun et qu'ils favorisent

l'intégration en classe. La création de centres de ressources, qui a déjà été engagée et sera intensifiée dans le cadre du projet PHARE 2003 « L'accès à l'éducation pour les groupes défavorisés », est une mesure importante destinée à aider tous les enseignants au cours du processus difficile de décloisonnement et d'intégration scolaires.

Pédagogie

En Roumanie, l'éducation spéciale repose sur les mêmes théories pédagogiques que le système éducatif dans son ensemble. La réflexion générale sur l'éducation et ses résultats a toujours intégré les théories modernes. Les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers bénéficient donc d'une attention grandissante. L'éducation doit permettre l'épanouissement et l'insertion socioprofessionnelle des personnes, et pas seulement l'acquisition de savoirs scolaires. L'un des grands objectifs des autorités au cours des ces dernières années a été de garantir la qualité du système éducatif, autrement dit de s'assurer que les services d'enseignement correspondent aux besoins des enfants. Plusieurs indicateurs permettent de vérifier l'efficacité de ces services parmi lesquels : le taux de réussite, notamment aux examens nationaux, le taux d'abandon des études et le degré d'insertion professionnelle. Le système éducatif roumain dans son ensemble, y compris l'éducation spéciale, met aujourd'hui l'accent sur l'acquisition des compétences de base et sur l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire.

Depuis quelque temps, le ministère de l'Éducation et de la recherche s'intéresse plus particulièrement à la mise au point de méthodes spécifiques pour différentes catégories d'enfants ayant un accès limité à l'enseignement scolaire, à savoir les déficients sévères, profonds ou associés, et les enfants souffrant de surdité ou de cécité. Des programmes spéciaux ont été élaborés à leur intention et leurs enseignants ont été formés. Des enseignants d'universités roumaines, des chercheurs de l'Institut des sciences de l'éducation et des professionnels de l'éducation spéciale ont mené des études et des recherches afin de concevoir des méthodes de classification et d'intervention adaptées. Il existe des méthodes tenant compte expressément des ressources humaines et matérielles disponibles d'une part, et du type et du degré de déficience d'autre part. En outre, les systèmes de classification

et d'évaluation ont été normalisés pour l'ensemble de la population roumaine.

En Roumanie, l'éducation spéciale passe par le recours à divers outils spécifiques visant à surmonter et à compenser les déficiences des enfants : la langue des signes, la dactylologie, la lecture sur les lèvres, le Braille, les ordinateurs équipés de synthétiseurs de voix ou de claviers adaptés aux déficients moteurs ou visuels, l'utilisation de stylets pour écrire en Braille et le jeu didactique, les démonstrations et les exemples, ainsi que des supports pédagogiques concrets et intuitifs. Bien qu'adaptés à différentes catégories de déficiences, ces outils sont difficilement utilisables dans les établissements ordinaires faute de ressources humaines et matérielles suffisantes. S'il est difficile d'intégrer les enfants handicapés dans des écoles ordinaires proches de leur domicile, c'est avant tout parce qu'on ne peut guère leur proposer, dans ces établissements, l'enseignement et les adaptations du système éducatifs dont ils ont besoin, à savoir principalement l'aide de spécialistes qui seraient en mesure de recourir aux différentes méthodes indiquées pour chaque type de handicap.

Programmes

En Roumanie, la définition des programmes scolaires est de la compétence du ministère de l'Éducation et de la recherche et s'articule autour de trois principaux axes : le programme cadre, les contenus de l'enseignement et les outils pédagogiques, notamment les manuels des élèves et le matériel nécessaire aux activités scolaires. Un programme, dans sa conception, indique les stratégies à suivre pour définir les contenus des activités formelles et informelles d'enseignement ainsi que les objectifs à atteindre à chaque niveau d'enseignement. Le programme prévoit l'organisation des situations d'apprentissage et d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs fixés et évaluer les résultats.

Le *programme cadre*, qui est un document officiel en Roumanie, est contraignant et décrit la politique menée par les autorités en matière d'éducation ainsi que le système de valeurs des établissements. Cela étant, les écoles et les classes peuvent elles-mêmes organiser le temps affecté à

l'enseignement et à l'apprentissage des différentes matières obligatoires. Les principes présidant à l'élaboration du programme cadre sont notamment :

- Le choix des matières à enseigner en fonction de critères culturels.
- L'utilité des matières, qui doivent être adaptées à l'âge des élèves et tenir compte de leur niveau de connaissances.
- La cohérence, par un juste équilibre entre les divers champs disciplinaires.
- L'égalité des chances pour tous les enfants, grâce à la scolarité obligatoire et au tronc commun d'enseignements.
- La décentralisation et la souplesse, que permettent les enseignements définis dans les établissements.
- La pertinence, les programmes devant être en adéquation avec les réalités socio-économiques.

Les matières inscrites dans le programme cadre sont regroupées par champ disciplinaire : langue et communication, mathématiques et sciences, monde humain et société, arts, éducation physique et sport, technologies et conseils et orientation.

Les *cycles du programme* s'étalent sur plusieurs années d'études chacun. Le premier, *le cycle des acquisitions fondamentales* (dernière année de l'école maternelle plus 1^{re} et 2^e années du primaire), a les objectifs suivants : habituer l'enfant aux exigences du système scolaire et l'initier aux savoirs lire et écrire ; favoriser sa découverte du monde environnant, stimuler son potentiel créatif, son intuition et son imagination ; lui donner le goût d'apprendre en tant qu'activité sociale. Vient ensuite le cycle du *perfectionnement* (de la 3^e à la 6^e année) au cours duquel sont acquises les compétences de base et la maîtrise de la communication et de la langue, grâce à des formes de langage particulières, la réflexion autonome et l'intégration sociale. Le *cycle d'observation et d'orientation* (de la 7^e à la 9^e année) suivant permet d'affiner les choix scolaires et professionnels de l'élève qui, autrement dit, renforce son aptitude à analyser les compétences acquises grâce aux activités d'enseignement/d'apprentissage, de manière à s'orienter vers un métier précis. Au cours du *cycle des approfondissements* (10^e et 11^e années), l'élève étudie en profondeur le domaine de spécialisation qu'il a choisi et parallèlement suit un enseignement général fondé sur le tronc commun et s'informe au sujet des matières optionnelles appartenant à d'autres champs disciplinaires. Le *cycle de spécialisation* (12^e et 13^e années) permet une pré-spécialisation de l'élève en vue de son accès aux études universitaires ou au marché du travail.

Le programme cadre est un document global qui inclut *le tronc commun, les programmes différenciés et les enseignements définis par les établissements*. Au stade de la scolarité obligatoire, *le tronc commun* définit les matières obligatoires et fixe le nombre d'heures de cours pour tous les élèves d'un niveau d'enseignement donné. Le nombre total d'heures prévu dans le tronc commun est fixé par le ministère de l'Éducation et varie d'un niveau à l'autre. *Les programmes différenciés* représentent un certain nombre d'heures de cours dans des matières appartenant à un domaine de spécialisation. *Les enseignements définis par les établissements* prévoient un nombre variable d'heures affectées à des formations qui s'ajoutent et complètent le tronc commun et les programmes différenciés. Ils sont élaborés par les enseignants de chaque établissement, mais doivent être approuvés par l'équipe dirigeante de ce dernier et par l'inspection du comté. Ces enseignements sont présentés aux parents et aux élèves qui doivent choisir une ou deux matières en option. Ils peuvent correspondre à une discipline nouvelle, permettre d'explorer plus largement telle discipline faisant partie du tronc commun ou du programme différencié (en portant sur d'autres questions ou chapitres d'une matière déjà étudiée) ou d'approfondir telle autre (grâce à une plus grande quantité d'informations sur un volet donné d'une discipline déjà étudiée).

Le *programme scolaire* forme un document à caractère normatif qui décrit les connaissances à enseigner dans chaque matière inscrite dans le programme cadre. Ce document indique aux enseignants comment procéder pour obtenir les résultats attendus, précise le rôle de chaque matière dans la réalisation des objectifs éducatifs et garantit le caractère pratique des apprentissages de l'enfant. Le programme scolaire est défini compte tenu du nombre minimum d'heures qui, aux termes du programme cadre, doit être affecté à chaque discipline. Ses contenus sont organisés de manière à respecter la logique de chaque matière et du processus didactique tel qu'il est prévu par le système éducatif. Ils peuvent être structurés de manière linéaire -- et représenter chaque année un maillon d'une chaîne d'apprentissages -- ou de manière circulaire -- les thèmes étudiés sont alors récurrents et font l'objet d'apprentissages d'une complexité croissante d'année en année. Ils peuvent également présenter une organisation « multidimensionnelle », qui consiste à étudier sous un angle différent un thème déjà vu. Depuis quelques années, l'organisation du programme scolaire s'est assouplie : l'enseignant peut intervenir dans cette organisation et l'adapter à son style d'enseignement.

Le guide méthodologique, expose en détail le programme scolaire et propose aux enseignants des méthodes de travail leur permettant d'exercer dans de bonnes conditions. Chaque programme est accompagné d'un guide méthodologique et toute modification apportée au premier entraîne des

modifications du second. Les *supports pédagogiques* sont variés. Il peut s'agir de cahiers d'exercices et de matériels didactiques conçus par l'enseignant ou disponibles sur le marché. Ces supports facilitent l'apprentissage et doivent être adaptés au niveau de chaque classe comme aux besoins de chaque élève.

Le manuel présente de manière systématique tous les thèmes abordés dans le cadre du programme pour chaque matière et pour chaque niveau d'enseignement. Outil de travail destiné aux élèves et à l'enseignant, il contient des informations, présentées de manière didactique en chapitres ou en unités d'apprentissage, qui correspondent à un ensemble de leçons (détaillées). Ces dernières contiennent des définitions, des explications, des illustrations et/ou des photos correspondant aux textes, ainsi que des exercices et des mises en application qui stimulent les capacités cognitives de l'élève, lui permettant par là même d'assimiler, de traiter et d'utiliser ses connaissances. Il existe différents manuels pour une même matière à un même niveau d'enseignement. Tout au long de la scolarité obligatoire, les manuels sont distribués gratuitement. Après l'approbation et la publication de chaque programme scolaire, des manuels sont élaborés par les enseignants et par d'autres spécialistes de la discipline considérée. Cette première version est proposée à un éditeur, et si elle est acceptée, celui-ci répondra aux appels d'offres lancés chaque année par le ministère de l'Éducation et de la recherche. L'évaluation faite par les maisons d'édition comprend un volet qualitatif (respect du programme scolaire, exactitude des données scientifiques, méthodes pédagogiques, qualité de la présentation et des illustrations, etc.). Chaque année, de nouveaux manuels sont imprimés ou réimprimés dans toutes les matières ou certaines d'entre elles, selon les besoins des établissements et les modifications apportées aux programmes scolaires après approbation.

Programmes d'enseignement des écoles spéciales

Dans l'éducation spéciale, les programmes sont structurés de la même manière que dans le système ordinaire, mais ils sont adaptés aux différents groupes d'apprenants. Le programme cadre, les programmes scolaires et les manuels sont dans leur conception adaptés au type et au degré de déficience des élèves. Dans les écoles spéciales accueillant des déficients mentaux, par exemple, les programmes ne sont pas les mêmes que dans les établissements ordinaires et varient en outre en fonction du degré de déficience. Dans celles qui sont fréquentées par des déficients sensoriels ou moteurs, les activités éducatives peuvent être définies en application d'un programme cadre spécial ou bien du programme cadre ordinaire auquel s'ajouteront des thérapies particulières d'adaptation et de réadaptation.

Un programme cadre pour des enfants souffrant de déficiences sévères, profondes ou associées prévoit cinq à sept heures d'activités de communication et de langage (par exemple des activités de stimulation et de compensation des aptitudes langagières) de la 2^e à la 10^e année. Dans le domaine des sciences et de l'environnement, des cours portant sur des questions telles que la relation entre les messages sensoriels et les mouvements, l'environnement, le monde vivant, le corps et l'hygiène et les mathématiques appliquées, sont dispensés trois à cinq heures par semaine de la 1^{re} à la 3^e année et quatre à neuf heures par semaine en 9^e et 10^e années. L'art et la musique sont enseignés deux heures par semaine de la 3^e à la 10^e année et trois à quatre heures par semaine sont consacrées à l'éducation physique et l'enseignement pratique, notamment sous la forme de travaux manuels et d'activités professionnelles. Enfin, les matières concernant le monde de l'humain et la société, c'est-à-dire l'instruction religieuse, morale et civique ainsi que l'histoire et la géographie de la Roumanie, représentent un volume horaire hebdomadaire allant de une-deux heures à quatre-cinq heures. Au total, les cours dispensés dans les domaines inscrits au programme représentent un volume horaire hebdomadaire qui va de 17-21 heures au début de la scolarité à 22-30 heures en 10^{ème} année. Un service de conseil est proposé une heure par semaine pendant toute la scolarité. Les activités de pédagogie curative complexes ou intégrées à l'enseignement et visant à accroître l'autonomie, ainsi que les activités d'ergothérapie, de thérapie cognitive et de ludothérapie représentent un volume horaire hebdomadaire de 20 heures durant toute la scolarité. Les traitements de compensation spécifiques dans les domaines de l'expression, de la perception et de la vision, de l'orientation et de la mobilité, de l'audiologie, de la kinésiologie ou de la psychologie représentent un volume horaire hebdomadaire qui de 8 heures environ au début de la scolarité passent à 4 heures dans les grandes classes.

Dans les écoles d'enseignement artistique et de formation professionnelle, de la 9^e à la 11^e année, les matières enseignées sont notamment la langue et la littérature roumaines, les langues étrangères, les mathématiques, les sciences physiques, la chimie et la biologie. D'autres matières telles que l'histoire, la géographie, l'éducation religieuse, l'entrepreneuriat, l'art et l'éducation physique sont également enseignées, de même que l'informatique. Les élèves ont également la possibilité de suivre une formation par apprentissage et de recevoir des conseils d'orientation scolaire. Les programmes comprennent un tronc commun qui peut être complété par le programme établi par l'établissement avec l'aide des partenaires sociaux, en fonction des normes professionnelles en vigueur.

Le programme cadre des écoles spéciales d'art et de formation professionnelle accueillant des déficients mentaux de la 1^{re} à la 9^e année

prévoit six à sept heures d'enseignement du roumain (lecture, écriture et communication), une heure supplémentaire étant consacrée à un soutien dans une langue spéciale, à savoir la lecture labiale, la langue des signes ou le Braille, soit un nombre total de sept à neuf heures de cours de la 1^{re} à la 9^e année. Dans le domaine des sciences et de l'environnement, les élèves suivent une heure de cours de compensation psychomotrice au début de leur scolarité, puis, de la 5^e à la 8^e année, une heure de « stimulation/compensation/intégration ». La connaissance de l'environnement fait l'objet d'une heure de cours hebdomadaire en 5^e année et des notions de botanique, d'écologie, de zoologie, d'anatomie et d'hygiène sont enseignées une heure par semaine, chacun de ces domaines étant abordé successivement de la 6^e à la 8^e année. Les mathématiques sont enseignées 3 à 4 heures par semaine à tous les niveaux de la 1^{re} à la 9^e année, et les sciences physiques et la chimie sont enseignées en 8^e et 9^e années. Dans le cadre de la discipline « monde de l'humain et société », une heure hebdomadaire d'instruction morale et civique est dispensée de la 3^e à la 9^e année, et l'éducation religieuse donne lieu à une heure de cours par semaine chaque année. L'histoire et la géographie représentent une heure hebdomadaire d'enseignement chacune, de la 5^e à la 9^e année. L'art (éducation visuelle et musique) est également enseigné une ou deux heures par semaine chaque année, et l'éducation physique et le sport bénéficient de deux heures par semaine à tous les niveaux. Des enseignements techniques et pratiques sont dispensés deux heures par semaine sous forme de travaux manuels de la 1^{re} à la 4^e année, et deux à quatre heures hebdomadaires sont consacrées à formation professionnelle de la 5^e à la 9^e année. Une heure par semaine est allouée au conseil durant chaque année d'études de même qu'aux thérapies spécifiques de compensation mentionnées plus haut. Les services de diagnostic et d'accompagnement psychologique, d'orientation scolaire et les traitements divers sont disponibles deux heures par semaine. L'éducation pour la vie en société représente un volume hebdomadaire de 20 heures consacrées à l'acquisition des aptitudes nécessaires à la vie quotidienne (par exemple le développement de l'autonomie), à une formation pratique, à des activités ludiques et culturelles et à la socialisation.

Programmes pour les enfants intégrés en milieu ordinaire

Les enfants handicapés scolarisés dans des établissements ordinaires ont le droit de bénéficier de thérapies spécifiques de récupération, mises en œuvre par des spécialistes et correspondant à leur déficiences. De plus un enseignant de soutien, après entretien avec l'enseignant de la classe concernée, procède à l'élaboration de deux types de projet : le projet de services individualisés (PSI) et le projet d'intervention personnalisée (PIP), le second s'inscrivant dans le cadre du premier.

Le projet de services individualisés (PSI) sert à planifier et à coordonner les services afin de garantir leur continuité, leur caractère complémentaire et leur qualité face aux besoins multiples et complexes des enfants ayant des BEP. Le PSI informe sur les antécédents de l'enfant, la date et le numéro de son dossier, le nom de la personne responsable du suivi et des membres de son équipe, les types de services nécessaires (éducatifs, sociaux, médicaux, psychologiques et psychothérapeutiques et autres services de réadaptation), les aptitudes, les préférences et les difficultés de l'enfant de même que les objectifs de l'apprentissage. La personne responsable du suivi est choisie parmi les membres d'une équipe pluridisciplinaire, en fonction de la principale difficulté rencontrée par l'enfant. Cette personne doit superviser la planification et la mise en œuvre du PSI. L'élaboration du PSI, à laquelle participent tous les membres de l'équipe pluridisciplinaire, comprend les étapes suivantes : la demande de services et la collecte d'informations ; l'évaluation globale des aptitudes, difficultés et besoins spéciaux de l'enfant ; l'élaboration du PSI à proprement parler ; la coordination et le suivi du PSI ; la mise en œuvre et l'actualisation du PSI grâce aux programmes d'intervention personnalisée (PIP). Le PSI doit préciser quels sont les objectifs de développement et d'apprentissage de l'enfant dans un certain nombre de domaines d'intervention, quels types de services permettant d'atteindre ces objectifs sont disponibles localement et dans quels délais ces objectifs doivent avoir été atteints. Ainsi, le PSI protège le respect des droits et les intérêts de l'enfant en énonçant et en définissant clairement les services à lui fournir, de même que les responsabilités des différents acteurs.

Le PSI garantit la complémentarité des interventions et tient compte du contexte familial et de l'environnement dans lequel vit l'enfant. Il sert aussi à coordonner les activités des différents acteurs : enfant, parents, professionnels et population locale. Sur proposition de la personne responsable du suivi, le PSI doit être revu chaque année et le cas échéant actualisé afin de répondre aux besoins particuliers de l'enfant et favoriser son développement, son autonomie et son intégration sociale. Si au point de départ, les besoins de l'enfant ont été bien évalués dans l'ensemble, une révision annuelle du PSI est suffisante. L'évaluation des besoins à laquelle on procède alors doit tenir compte des progrès réalisés ou de tout autre changement relatif à la situation de l'enfant, justifiant de revoir ou de modifier les interventions.

Le projet d'intervention personnalisée (PIP) s'inscrit dans le cadre du PSI. C'est un outil de planification et de coordination qui contribue à atteindre les objectifs proposés dans chaque domaine d'intervention. Le PSI définit les grandes orientations que doivent suivre les PIP. Ces deux instruments sont donc complémentaires : le PSI adopte une approche globale

de l'ensemble des services, tandis que chaque PIP s'intéresse à l'un d'entre eux. L'élaboration d'un PIP comporte également les diverses étapes suivantes, qui se recoupent en partie avec celles de la mise au point du PSI : l'évaluation initiale afin de déterminer les aptitudes et les difficultés de l'enfant en termes de développement et d'apprentissage ; l'analyse en profondeur de la situation et la définition des besoins prioritaires de l'enfant ; l'élaboration et la mise en œuvre du PIP ; son évaluation et, grâce aux données recueillies lors cette étape, sa révision.

Le PIP précise un grand nombre d'éléments : les personnes intervenant dans la mise en œuvre du projet, les objectifs à court et moyen termes, les ressources nécessaires, la durée des interventions, les critères d'évaluation des progrès réalisés par l'enfant, les méthodes et instruments d'évaluation. Il prévoit en outre sa propre révision, par toute l'équipe, afin d'être en permanence adapté aux besoins de l'enfant. Son élaboration est le fruit de la collaboration de plusieurs acteurs, parmi lesquels des spécialistes, l'enfant, ses parents ou représentants légaux. La révision du PIP doit avoir lieu à intervalles réguliers de trois mois minimum et de six mois maximum, selon le domaine d'intervention ainsi que l'âge de l'enfant, son type de déficience et son évolution. Cet exercice a plusieurs finalités parmi lesquelles : évaluer le degré de réalisation des objectifs envisagés et d'efficacité de l'intervention, décider de poursuivre le projet ou de le modifier, en fonction des progrès réalisés et des difficultés rencontrées, mettre le PIP en corrélation avec le PIS. Le PIP contient des informations sur l'enfant et précise le domaine d'intervention, le nom des spécialistes et des autres personnes concernées, ainsi que les dates de son élaboration et de sa révision.

Le PIP doit indiquer comment adapter les programmes d'enseignement, les méthodes retenues variant selon les types de besoins particuliers qui peuvent découler de difficultés d'apprentissage ou de déficiences précises. En cas de déficience, les enfants présentant des BEP peuvent suivre une partie du programme général défini pour l'enseignement ordinaire à l'exclusion des aspects les plus complexes, ou bien il est possible de simplifier tout le programme. On peut aussi compléter le programme général par des activités individuelles, des thérapies de compensation, entre autres, pour permettre aux enfants ayant des BEP de surmonter leurs difficultés et de participer avec efficacité aux activités normales d'apprentissage.

Jusqu'à présent, les résultats obtenus en matière d'intégration grâce à l'adaptation des programmes sont très satisfaisants, surtout en ce qui concerne les élèves atteints de déficiences légères ou moyennes. On a en outre obtenu des résultats remarquables par la mise au point de programmes individualisés et simplifiés pour les déficients mentaux intégrés dans des écoles ordinaires. Dans le cas des élèves atteints de déficiences physiques ou

sensorielles, l'adaptation des programmes consiste avant tout à inclure des disciplines supplémentaires axées par exemple sur l'orientation dans l'espace, l'apprentissage de la parole (pour les enfants sourds), la socialisation, la communication, l'acquisition d'autres langues et sur la préparation à la vie professionnelle à travers des activités pratiques.

Modèles d'éducation

En Roumanie, les programmes scolaires doivent être conçus dans le but de combler ou de compenser les écarts et de ménager ainsi l'intégration sociale des enfants/élèves qui ont des BEP. Depuis longtemps, l'éducation de ces enfants obéit à deux grands modèles.

Le premier modèle, fondé sur la sélection, la séparation et la ségrégation, repose sur l'idée que des enfants différents nécessitent un enseignement distinct dispensé dans des écoles séparées. La sélection se fait sur la base des aptitudes et des résultats des élèves. Selon ce modèle socio-pédagogique, l'enfant est censé s'adapter au système scolaire et s'il en est incapable, il est nécessairement scolarisé dans une école spéciale. Le traitement pédagogique proposé est donc fondé sur une sélection négative et sur l'échec. En Roumanie, le système de l'éducation spéciale est principalement organisé sur ce modèle qui met l'accent sur la notion de déficience. Seuls les enfants pour lesquels un diagnostic médical et psychopédagogique a révélé une déficience ont accès aux écoles spéciales et aux services de soutien (via les enseignants de soutien).

Le second modèle, celui de l'intégration, pose en principe qu'il faut faire confiance à l'enfant et l'encourager à développer ses aptitudes. La démarche socio-pédagogique consiste à adapter l'école à l'enfant ; elle est donc fondée sur l'égalité de traitement grâce à la discrimination positive et au soutien. Le fait d'accepter la notion de handicap exclut toute ségrégation et les différences entre les personnes sont considérées comme « normales ». Ces différences exigent des solutions qui répondent aux besoins individuels d'adaptation et d'épanouissement et s'écartent le moins possible du programme ordinaire. Une stratégie de ce genre exige d'assouplir les programmes scolaires, qui doivent offrir des possibilités de formation aussi semblables que possible à tous, et de mettre en place un système efficace de soutien à l'intention de tous les élèves rencontrant une difficulté d'apprentissage à un moment ou à un autre. En Roumanie, l'adoption de ce second modèle pourrait aider à rompre avec le modèle dominant des écoles élitistes, et par là-même, empêcher l'échec scolaire d'un grand nombre d'élèves.

Formation des enseignants

Les ressources humaines, englobant la totalité des personnels s'occupant d'éducation (enseignants, personnel auxiliaire et non enseignant) sont un facteur essentiel de perfectionnement du système éducatif.

Formation des enseignants

La formation des enseignants est un exercice permanent qui comprend deux phases obligatoires : la *formation initiale* (*avant l'entrée en service*) qui permet aux diplômés des universités d'accéder à cette profession, et les actions de *formation continue* (*en cours d'emploi*), que suivent les enseignants déjà en activité. En Roumanie, la *formation initiale* privilégie la maîtrise d'une discipline donnée et fait une moins grande place à la préparation au métier d'enseignant, négligeant des aspects tels que la pédagogie moderne, l'enseignement par équipe, la conduite de la classe et le règlement des différends. Ainsi, à l'issue de leurs études universitaires, les enseignants roumains sont très qualifiés dans leur matière, mais ne savent pas très bien transmettre leurs savoirs. Il faudrait, estime-on, allonger la durée de la formation pratique qui précède leur entrée dans le métier. Par le passé, la formation continue, principalement assurée par les universités, était assez théorique et ne tenait pas compte des changements induits par la réforme de l'enseignement pré-universitaire. L'absence de concurrence n'incitait guère les producteurs de formations à évoluer et à améliorer leur offre.

Le ministère de l'Éducation et de la recherche a récemment proposé un large débat public sur son projet de réforme du système de formation initiale et continue des enseignants. Cette réforme a divers objectifs : professionnaliser l'activité d'enseignement ; mieux équilibrer les volets théorique et pratique de la formation initiale en prolongeant la durée de cette formation jusqu'à l'obtention, après l'examen final (*definitivat*), du certificat d'aptitude à enseigner ; créer un « marché de la formation continue des enseignants » respectant la libre concurrence ; établir une corrélation entre la structure et les phases de la carrière enseignante et la qualité de l'enseignement et garantir une dynamique dans cette profession grâce au système de crédits transférables ; enfin, mettre en place des structures institutionnelles modernes (le Centre national pour la formation du personnel enseignant et des cadres du système d'enseignement pré-universitaire) afin de perfectionner la formation continue du personnel enseignant.

Description de la formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants dépend du niveau d'enseignement auquel ils se destinent. Pour les enseignants du pré-primaire et du primaire, la formation initiale est dispensée par des établissements pédagogiques secondaires et post-secondaires et dans des instituts pédagogiques pour instituteurs (filière courte de l'enseignement supérieur). Le cursus comprend un tronc commun et des cours de psychologie, de pédagogie, de psychopédagogie spéciale, de psychologie de l'enfant, de psychologie du développement et de méthodologie du processus d'enseignement/ d'apprentissage. Le ministère souhaite qu'à l'avenir, ces enseignants soient formés uniquement au niveau universitaire. La formation initiale des enseignants du secondaire est assurée par les universités et elle comporte obligatoirement un module de psychologie, de pédagogie, de psychologie de l'enfant et de méthodologie du processus d'enseignement/ d'apprentissage dans la spécialité.

La formation initiale des enseignants amenés à travailler dans le système de l'éducation spéciale prévoit, en plus de la formation universitaire décrite ci-dessus, un module de psychopédagogie dans ce type d'enseignement. Les psychopédagogues, spécialisés dans l'éducation spéciale, sont formés dans les facultés de psychologie et de sciences de l'éducation. Ils doivent choisir l'une des spécialisations suivantes : psychopédagogie, pédagogie ou psychologie spéciale.

Description de la formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants issus du système pré-universitaire peut se faire à travers des cours dans la matière enseignée ou se traduire par l'obtention de grades professionnels.

Grades des enseignants : Il existe trois grades : le *definitivat* (après deux années d'exercice dans la spécialité), le deuxième grade et le premier grade (il doit s'écouler au moins quatre années entre les deux examens). Pour être titulaire d'un poste permanent dans le système éducatif, les enseignants doivent obtenir le *definitivat* à la suite d'une inspection en classe et d'un examen passé à l'université, lequel porte sur la matière enseignée et sur la psychopédagogie. L'obtention du deuxième grade est soumise à la même procédure. Pour obtenir le premier grade, les enseignants doivent rédiger une thèse sur un sujet proposé par un établissement universitaire et passer avec succès une inspection en classe. Les grades conditionnent l'avancement des enseignants et leurs augmentations de salaire.

Formations dans la spécialité enseignée : La formation continue est obligatoire comme le précise la loi n° 128/1997 sur le statut des enseignants. Chaque enseignant doit obtenir au moins 90 crédits en cinq ans. Ces crédits correspondent à un certain nombre d'heures de formation suivies auprès d'un organisme, qu'il s'agisse d'une université ou d'un centre de formation des enseignants.

Les enseignants ont également la possibilité de faire partie de la commission de méthodologie de leur spécialité au sein de leur établissement ou de participer à des réunions ou à des conférences sur les pratiques pédagogiques en dehors de leur établissement. Ils peuvent en outre prendre part à l'élaboration de manuels scolaires, de livres du maître, de guides méthodologiques ou de supports pédagogiques. Ils peuvent enfin poursuivre des études post-universitaires (pour obtenir une maîtrise ou un doctorat) et mener des recherches dans le domaine de l'éducation.

La formation continue est généralement assurée par des universités ou par les centres de formation des enseignants en place dans chaque comté. Tous les ans, chacun de ces centres met au point un plan de formation continue qui doit être approuvé par les services de l'inspection scolaire et par les universités. Les formations proposées doivent répondre aux besoins des enseignants du comté ainsi qu'aux besoins exprimés à l'échelle nationale. La formation continue des enseignants dans divers domaines liés à l'éducation peut aussi être assurée par d'autres établissements. Tous les prestataires de services de formation doivent être agréés par la direction compétente du ministère de l'Éducation et de la recherche ; cet agrément est délivré à l'issue d'une procédure transparente décrite dans un décret gouvernemental.

Formation des enseignants de l'éducation spéciale

Les enseignants de l'éducation spéciale suivent une formation analogue à celle de leurs collègues du système ordinaire. L'enseignant du primaire ou du secondaire, quelle que soit sa spécialité, qui souhaite exercer dans une école spéciale, doit suivre un module en psychopédagogie pour ce type d'enseignement. Pour devenir psychopédagogue dans une école spéciale, il faut être titulaire d'un diplôme de psychopédagogie spéciale, de pédagogie ou de psychologie. La formation continue des enseignants de l'éducation spéciale est principalement axée sur la psychopédagogie, et varie selon le poste occupé.

Les enseignants des enfants handicapés intégrés dans le circuit ordinaire se classent en deux catégories : ceux du système ordinaire, et ceux de l'éducation spéciale (enseignants de soutien, enseignants spécialisés dans

certaines thérapies visant à surmonter ou compenser une déficience). Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation et de la recherche assure aux enseignants des écoles ordinaires d'intégration une formation sur des thèmes liés à la psychopédagogie spéciale. Les premières formations ont eu pour but d'informer et de sensibiliser les dirigeants, les inspecteurs du pré-primaire et du primaire, et les chefs d'établissement. Les suivantes ont été destinées à différentes catégories d'enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des BEP intégrés dans des écoles ordinaires (enseignants du pré-primaire et du primaire, enseignants de soutien, enseignants spécialisés dans différentes thérapies visant à compenser ou surmonter un handicap). Les formations sont assurées par les centres de formation des enseignants (CCD) des différents comtés, par des ONG ou par des associations oeuvrant en faveur des enfants handicapés.

Tous les services de soutien, auxquels les élèves handicapés peuvent accéder également, qu'ils soient intégrés en milieu ordinaire ou scolarisés dans des écoles spéciales, sont fournis par des professionnels de l'éducation spéciale expressément formés à cette tâche.

Les modalités de formation initiale et continue des enseignants ont été décrites plus haut : la formation initiale est assurée dans des établissements secondaires et des instituts pédagogiques, dans des établissements post-secondaires et des universités ; quant à la formation continue, elle peut l'être par les universités, qui proposent le module d'enseignement de la psychopédagogie spéciale, et par les centres de formation des enseignants (CDD), qui mettent en place le module pour l'intégration des enfants handicapés dans le système ordinaire et le module de cours intensifs par spécialité. Des ONG peuvent aussi organiser différentes formations en partenariat avec le ministère de l'Éducation et de la recherche. Parmi ces ONG, figurent l'Association RENINCO Roumanie, SENSE International Roumanie, VISIO, Light into Europe, Special Olympics, etc.

Le ministère, en collaboration avec des organisations non gouvernementales, propose des formations dans le domaine de l'éducation spéciale à l'intention de divers acteurs : les enseignants de soutien/ itinérants ; les enseignants travaillant avec des enfants sourds et aveugles ; les enseignants travaillant avec des enfants atteints de déficiences sévères et associées ; les administrateurs d'établissements, sur le thème de l'intégration en milieu ordinaire des enfants présentant des BEP ; les enseignants des établissements ordinaires qui scolarisent ces enfants ; les parents de ces enfants ; les enseignants siégeant aux commissions internes d'évaluation continue, existant dans les écoles spéciales ; et les experts des services d'évaluation complexe qui dépendent des Départements pour la protection de l'enfance au niveau des comtés.

Participation et accompagnement des parents

A l'heure actuelle, il n'existe pas de système national unifié d'information et de conseil des parents sur les problèmes d'éducation. Les établissements font appel à différents moyens pour informer les parents des activités et des progrès scolaires de leurs enfants. Ils organisent des conférences semestrielles, au cours desquelles les questions qui intéressent les parents sont abordées, des réunions mensuelles par classe avec les parents, auxquelles ces derniers prennent connaissance de l'évolution de leurs enfants et sont invités à donner leur accord sur des questions d'ordre administratif, et des entretiens entre enseignants et parents, organisés chaque semaine, ou sur demande, le plus souvent en tête-à-tête.

Certains établissements distribuent des brochures ou d'autres publications destinées à informer les parents et les familles. En général, ces documents s'adressent non pas uniquement aux parents mais aussi aux enfants. Certaines écoles sont dotées de centres de conseil psychopédagogique dont les activités sont principalement axées sur les enfants et, dans une moindre mesure, sur les parents, mais qui supposent l'intervention de ces derniers à différents stades. Enfin, des ONG proposent des activités ciblées sur les parents. Leur neutralité leur donne de la crédibilité et leurs ressources leur permettent d'offrir des services de qualité.

Au début de l'année 2004, d'importants changements ont eu lieu en Roumanie au niveau des politiques d'éducation en faveur des personnes handicapées :

La réglementation

- La Décision gouvernementale No. 1251/2005 redéfinit les concepts utilisés dans le domaine de l'éducation spéciale et ré-organise les systèmes de l'éducation spéciale et de l'éducation intégrée. Cette décision gouvernementale a pour but de promouvoir les principes de l'éducation intégrée et de l'accès à l'éducation pour tous.
- Le Décret ministériel No. 4527/2005 approuve le programme-cadre consacré aux écoles spéciales ou aux écoles ordinaires qui accueillent des enfants présentant des déficiences légères ou modérées. Le nouveau programme-cadre se caractérise par sa flexibilité, il offre aux enfants ayant un handicap la possibilité d'être intégrés de façon efficace dans des établissements ordinaires.
- Le Décret ministériel No. 4528/2005 approuve le cadre national pour les écoles spéciales qui accueillent des enfants présentant des déficiences sévères, profondes ou associées. C'est le premier

programme-cadre qui garantit le droit à l'éducation aux enfants atteints de déficiences sévères.

- Le Décret ministériel No. 5418/2005 restructure les services éducatifs existants au niveau des comtés. Ce décret prévoit l'organisation de services de soutien pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et qui sont intégrés dans des établissements ordinaires, la création de ressources pour les comtés et de centres d'assistance éducative dans chaque comté, et la transformation de certaines écoles spéciales en centres scolaires pour l'éducation inclusive.

Les programmes :

- PHARE 2003/2005-551.01.02 « Accès à l'éducation pour les groupes défavorisés » -- son but est de rendre possible l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, quelles que soient leurs particularités psychologiques, ethniques, linguistiques ou socio-économiques.
- NSCA – Stratégie nationale d'action pour la communauté – en 2004/2005 a permis d'augmenter la fréquentation de l'enseignement supérieur grâce à l'aide de 22 490 volontaires
- « J'apprends tout ce que je peux et qui me plaît » - un projet pilote, mis en place dans 11 écoles spéciales, visant à organiser des activités éducatives selon des centres d'intérêt.

Conclusion

Le système éducatif roumain reste un système traditionnel qui, en dépit de ses dysfonctionnements, fournit des services d'assez bonne qualité. Les élèves roumains affichent des performances honorables aux tests internationaux portant sur différents domaines d'enseignement. Leurs résultats ne sont pas aussi bons aux évaluations du PISA ou à la TIMSS, qu'aux examens organisés par l'organisation Special Olympics en mathématiques, en informatique ou en sciences, ce qui montre que la qualité

de l'enseignement n'est pas la même pour tous les enfants et que le système accorde davantage d'attention aux bons élèves qu'aux élèves en situation d'échec.

Le système scolaire tend aussi, autre caractéristique, à exiger le même niveau de performance de tous les enfants, sans tenir compte des différences naturelles d'une personne à l'autre. Selon nombre de professionnels de l'éducation, un enfant qui est en échec scolaire en est responsable car il n'a pas su remplir les conditions requises. L'enfant, pensent-ils, a le devoir d'atteindre le niveau de l'école. Rares sont les enseignants qui comprennent et acceptent que l'échec d'un élève est aussi le leur et que l'école doit s'adapter aux besoins de l'enfant et non l'inverse. Certains peuvent et souhaitent évoluer et s'orienter vers une pédagogie centrée sur l'enfant et par là même plus personnalisée. Les établissements et les enseignants sont désormais évalués selon des critères nouveaux qui privilégient davantage l'élargissement de l'accès à l'éducation pour tous les enfants, la progression scolaire plutôt que les résultats purs et simples, l'ouverture et la convivialité de l'école et sa capacité à accepter et à valoriser chaque enfant. Pour l'instant, l'évaluation repose encore avant tout sur la réussite scolaire et l'obtention des meilleurs résultats aux concours ou examens, mais des dispositions ont été prises pour changer cette situation. Nous espérons que les critères d'« intégration », autrement dit, le nombre d'enfants qui ont pu éviter l'échec scolaire grâce à l'aide qu'ils ont reçue, le nombre d'enfants intégrés dans des écoles ordinaires, et le nombre d'enfants dont les résultats scolaires se sont améliorés – deviendront aussi importants que les critères « élitistes ».

Le système de l'éducation spéciale fournit des services d'enseignement adaptés qui correspondent aux besoins de développement et aux possibilités d'adaptation et d'apprentissage des enfants. Ce système s'ouvre sans cesse plus. Les enfants handicapés ont accès à l'enseignement public et peuvent disposer de services de soutien qui facilitent leur intégration. La réforme du système de l'éducation spéciale doit intégrer les nouvelles stratégies adoptés par les écoles ordinaires de même que les principes nouveaux conçus pour ce type d'enseignement dans tous les pays du monde.

Chapitre 9 - Serbie

Le rapport national de la Roumanie sur les « Politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap » décrit le statut actuel des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive ainsi que les efforts de réformes en cours. Les principes de base de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers selon les normes de la communauté internationale ont été adaptés à la politique de réforme de Serbie bien que les barrières persistent contre l'éducation inclusive. Le pays a entrepris d'importantes réformes et a développé des stratégies et des politiques pour introduire des changements, en dépit de ressources limitées. Comme les autres rapports réunis dans cette publication, la présente étude couvre les sections suivantes : une brève description du système d'éducation suivie des chapitres décrivant le cadre juridique et particulièrement les politiques en direction des groupes spéciaux et la situation actuelle de la formation des maîtres, la pédagogie, les programmes et l'organisation de l'école. Les concepts d'intégration et d'inclusion représentent les questions centrales, également importante est l'attention portée aux barrières et aux problèmes d'inclusion et d'équité dans l'éducation, à la participation des parents et aux divers autres services de soutien. Le rapport propose également un ensemble d'activités clés en faveur du développement des politiques et de l'amélioration du système qui pourraient encourager la mise en place de l'éducation inclusive dans le système scolaire de Serbie.

Introduction

Depuis les années quatre-vingt, la politique serbe de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux a connu trois phases bien distinctes. La première phase s'est ouverte avec la décennie des Nations Unies pour les personnes handicapées (1983-1992), au cours de laquelle les différents membres de l'ancienne Yougoslavie ont convenu de commencer à reconnaître les évolutions mondiales en matière d'éducation telles que l'obligation d'assurer un enseignement obligatoire à tous, l'adaptation de l'enseignement aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et la prise en compte des enfants handicapés dans les programmes d'intervention précoce¹⁷. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, qui a été ratifiée par la Serbie en 1990 et qui énonce clairement la nécessité d'offrir à tous les enfants l'égalité des chances en matière d'éducation, a, conjointement avec la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, contribué fortement à promouvoir un nouveau paradigme éducatif.

Seulement quelques années plus tard, la seconde phase, qui s'est déroulée pendant la guerre des Balkans de 1992 à 2000, s'est caractérisée par une mutation sociale, un isolement et une exclusion de toutes les organisations internationales, qui ont empêché de poursuivre l'adaptation aux normes internationales. Pendant la guerre, la dégradation des environnements social, économique et physique a entraîné de graves violations des droits les plus élémentaires des enfants : non seulement du droit à l'éducation mais aussi du droit à la vie, aux soins médicaux, à la réadaptation et à la sécurité sociale et à la non discrimination¹⁸. Le ministère de l'Éducation a géré directement au cours de cette période toutes les fonctions liées à l'éducation (même les établissements spécialisés, comme les instituts pédagogiques, ont été supprimés), approche excessivement centralisée qui a limité, ou mis fin à, la contribution des acteurs locaux et qui a suscité divers problèmes tels que l'utilisation insuffisante des ressources

¹⁷ The Education of Children with Special Needs in FRY, Hrnjica, Sretenov et Review of The Current Status of Special Education in Yugoslavia, Hrnjica

¹⁸ La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, 2004

des écoles et le renforcement de la bureaucratie¹⁹. A cette époque, la communauté internationale a conclu d'importants accords, tels que la Déclaration de Salamanque (1994) et le Cadre d'action de Dakar (2000), qui offrent un modèle d'intégration destiné à promouvoir l'égalité des chances en matière d'éducation.

Ces dernières années, après l'arrivée au pouvoir d'un nouveau gouvernement démocratique en Serbie en 2000, une troisième phase s'est ouverte avec le lancement de réformes de l'éducation, fondées sur des principes encourageant une approche intégratrice et dans le cadre desquelles sont offertes aux enfants des possibilités adaptées à leur potentiels, capacités et talents tout en évitant la discrimination fondée sur les préjugés et les stéréotypes. Cette initiative en faveur de l'intégration scolaire concerne tout particulièrement les groupes qui n'avaient auparavant pas accès à une éducation de qualité, comme les enfants handicapés, les enfants malades chroniquement et d'autres enfants à risque tels que ceux venant d'un milieu socio-économiquement défavorisé et ceux souffrant des conséquences de la guerre, les enfants de réfugiés et de personnes déplacées de l'intérieur, les enfants présentant des troubles du comportement et, dans un contexte plus général, les enfants intellectuellement précoces.

Situation actuelle et réforme de l'éducation relative aux enfants ayant des besoins spéciaux

La Serbie n'a pas encore de système éducatif pleinement développé, adapté aux enfants ayant des besoins spéciaux. Les réformes doivent s'attaquer aux problèmes liés aux fondements théoriques du système actuel, à l'insuffisance des ressources, à l'administration et à la gestion. Le système actuel est rigide et inadapté aux besoins courants des élèves. Les liens avec les autres institutions sont rares ou inexistantes et la participation des parents à l'éducation et au processus de prise de décision reste faible. D'importantes réformes s'imposent pour permettre une intégration scolaire qui place l'enfant au centre des préoccupations à tous les niveaux éducatifs.

Le Groupe d'experts pour la réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, créé en 2002, est devenu le principal acteur du processus de réforme, tout d'abord en effectuant une analyse de la situation qui prévalait, en matière d'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, avant la réforme puis en définissant les orientations stratégiques et le calendrier des activités à court, moyen et long termes à mettre en place. Les

¹⁹ UNICEF, 2001; OCDE, 2001b; Ministère de l'Éducation et des Sports, 2001b, 2004, Ministère de l'Éducation et des Sports, 2004

récentes conférences, les débats publics et les tables rondes ont eu pour participants des parents d'enfants ayant des besoins spéciaux, des personnes handicapées, des membres d'associations de personnes handicapées et des représentants d'organisations humanitaires internationales et du secteur privé local ainsi que des experts venant entre autres de la Faculté de la science du handicap. Deux séminaires sur l'éducation ont été organisés à l'intention des maîtres de l'éducation préscolaire, des enseignants des écoles ordinaires (200 participants) et des spécialistes de la science de handicap qui enseignent dans des écoles spéciales (150 participants). Cependant, ces efforts ne sont que les premiers pas vers la réalisation des objectifs de la réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux.

Cadre juridique

Dans l'ancienne Yougoslavie, la législation relative à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et aux écoles spéciales a été créée en 1963, lors de l'adoption de la Constitution de la République fédérale socialiste de Yougoslavie énonçant clairement les droits des enfants handicapés et des invalides et l'obligation de la collectivité de veiller au respect de ces droits. La Loi sur les écoles spéciales (1961-33/1965) a défini ultérieurement les tâches des écoles spéciales : atténuer ou supprimer les déficiences ou troubles de développement et leurs conséquences ; développer les capacités des élèves ; préparer les élèves à exercer des métiers adaptés à leurs capacités ; faciliter la participation active des élèves à la vie économique et sociale de la collectivité, notamment en leur offrant la possibilité d'interagir avec leurs homologues des écoles ordinaires ; et, coopérer avec les parents ou les conseillers d'élèves. Dix ans plus tard, la Loi sur l'éducation spéciale (51/1976) stipulait : « Seront considérés comme ayant des problèmes de développement les enfants dont le développement physique, mental, de la parole et émotionnel et dont la croissance et la maturité sont perturbés à un tel point à long terme qu'il est nécessaire de leur dispenser une éducation spéciale. » La loi mentionne spécifiquement les enfants ayant une déficience visuelle ou auditive, les enfants présentant des troubles de la parole et du langage, les enfants ayant un handicap physique, les enfants présentant une déficience intellectuelle et les enfants ayant de graves troubles du développement, définissant différents degrés pour

chacune des ces catégories. Le Décret sur les critères de classification des enfants ayant des problèmes de développement (32/1977) a été adopté en 1977 et mis à jour en 1986, des changements mineurs étant apportés afin de préciser la classification et le degré des troubles. Les « Modalités de travail du Conseil chargé d'examiner les enfants ayant des problèmes de développement » (16/1986) définissent les Conseils opérant dans les centres de santé locaux, qui comprennent un médecin, un psychologue, un spécialiste en science du handicap et d'autres spécialistes. Puis la Loi sur les amendements à la loi sur l'éducation des enfants et des jeunes ayant des problèmes de développement (18/1989) et la Loi sur l'enseignement à l'école primaire (5/1990) ont été adoptées.

Actuellement, le système éducatif et plusieurs documents importants concernant les droits des personnes handicapées trouvent leur fondement juridique dans la Constitution de la République de Serbie (1/1990), la Loi sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (50/1992), la Loi sur la protection sociale de l'enfant (49/1992), la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur, la Loi sur les universités, la Charte constitutionnelle de l'Union des États de Serbie-Monténégro (1/2003), la Charte des droits de l'Homme et des minorités et des libertés civiles (6/2003) (qui interdit la discrimination fondée sur le handicap), et la Loi sur les fondements du système éducatif (62/2003, 64/2003).

L'Article 83 de la Loi sur l'enseignement primaire (50/1992) définit les enfants ayant des problèmes de développement comme étant les enfants ayant des déficiences physiques et sensorielles (enfants handicapés physiquement, enfants aveugles et enfants malvoyants, enfants sourds et enfants malentendants), les enfants ayant une déficience intellectuelle (légère, modérée et grave), et les enfants atteints de troubles multiples du développement ou d'autisme. Les enfants présentant l'une des formes de problème de développement énoncées précédemment sont admis à l'école sur décision d'un Conseil d'évaluation qui détermine le type et le degré des problèmes de développement et l'école où l'enfant doit être scolarisé (Art. 85 et 87). Les droits qu'un enfant acquiert après que le Conseil a établi que cet enfant a des besoins spéciaux comprennent le droit à l'éducation dans des conditions spéciales, au renforcement des prestations au titre des enfants, à la gratuité des soins médicaux et psychologiques, à une discrétion totale quant au diagnostic le concernant, à une protection sociale renforcée et à l'hébergement dans un foyer spécialisé lorsqu'il est nécessaire d'assurer son éducation en dehors de son lieu de résidence. La Loi sur l'école primaire stipule également que le plan et le programme d'enseignement primaire doivent correspondre à chaque type et degré de problème de développement

(Art. 88) et définit le nombre d'élèves par classe ou par groupe éducatif (Art. 90)²⁰.

En 2002, les amendements apportés à la Loi sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ont fait apparaître un changement dans les modalités de fonctionnement du système. Dans la partie concernant les enfants ayant des problèmes de développement, la loi définit la procédure de classification des enfants, décrit globalement les compétences des autorités locales en matière de nomination des Conseils chargés de la classification des enfants ayant des problèmes de développement, indique la procédure de nomination d'un Conseil de seconde instance chargé d'examiner les recours formés contre les décisions prises en première instance et énonce les obligations des parents et des conseillers d'élèves.

La Loi sur les fondements du système éducatif a été adoptée en 2003 et amendée en 2004. La philosophie juridique relative aux enfants ayant des besoins spéciaux a manifestement évolué. La nouvelle loi garantit l'égalité des chances en matière d'éducation aux enfants ayant des problèmes de développement -- cependant, les textes d'application dans ce domaine restent encore à élaborer²¹. Elle définit les principes et objectifs de l'éducation de façon radicalement nouvelle et introduit pour la première fois la catégorie des résultats à atteindre en matière d'éducation²². Elle accorde aux personnes ayant des problèmes de développement et aux personnes ayant des aptitudes spéciales le droit à une éducation qui respecte leurs besoins éducatifs spéciaux ; toutefois, le droit des personnes handicapées à l'intégration scolaire n'est pas explicitement mentionné. Conformément aux amendements à la Loi sur les fondements du système éducatif, à partir de 2004 sept centres ont été fermés et deux instituts créés : l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation et l'Institut pour l'évaluation de la qualité de l'éducation. L'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation se compose des unités organisationnelles suivantes : le Centre pour le développement stratégique, le Centre pour l'élaboration des programmes et des ouvrages scolaires, le Centre pour le perfectionnement professionnel des employés et le Centre pour la formation professionnelle et artistique.

Diverses autres lois ont également été amendées pour prendre en compte les besoins spéciaux. Le projet de loi sur l'éducation préscolaire stipule que

²⁰ The Education of Children with Special Needs in FRY, 2000

²¹ Une éducation de qualité pour tous : les défis de la réforme de l'éducation en Serbie, 2004

²² Les défis de la réforme de l'éducation en Serbie, 2004

les programmes des établissements d'éducation préscolaire, destinés aux enfants ayant des problèmes de développement, doivent respecter les conditions et programmes spécifiques fixés par le ministère de l'Éducation et des Sports. Le projet de loi sur l'enseignement supérieur contient aussi des dispositions relatives au respect des besoins des personnes ayant des besoins spéciaux. La Loi sur l'information publique fait obligation à l'État et aux autorités locales de rendre les informations accessibles sous la forme appropriée aux personnes ayant un handicap. La Loi sur l'aide financière aux familles ayant des enfants (16/2002) stipule que les familles encourant un risque financier et ayant des enfants, les familles ayant des enfants présentant des problèmes de développement et les enfants privés de soutien parental recevront une aide financière. La Loi sur la protection sociale et la fourniture aux citoyens d'une couverture de sécurité sociale (2002) établit le droit à des prestations financières, des prestations au titre de l'aide et des soins prodigués par d'autres personnes, y compris à domicile et pour la préparation du travail, et au titre des soins quotidiens ou de l'hébergement dans un institut ou une famille.

A l'avenir, il sera nécessaire d'élaborer d'autres dispositions juridiques pour faire face à toutes les propositions de changement du processus de réforme de l'éducation relative à l'éducation des enfants ayant des problèmes de développement et des enfants à risque, en particulier celles liées à l'enseignement ordinaire et aux programmes d'enseignement nationaux.

Examen des mesures relatives aux groupes ayant des besoins spéciaux

Le ministère de l'Éducation et des Sports reconnaît qu'il lui incombe d'offrir des possibilités d'éducation adaptées aux enfants ayant des besoins spéciaux. Dans le système éducatif de la Serbie, l'enseignement primaire est *obligatoire* et gratuit pour *tous* les enfants âgés de 7 à 15 ans. Actuellement, toutefois, le système éducatif ordinaire serbe n'a ni indicateur d'intégration ni les mécanismes d'évaluation et de contrôle nécessaires pour s'assurer que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux vont à l'école. On espère que l'Institut pour l'amélioration de l'éducation et de l'enseignement récemment créé, et que le Groupe d'experts pour la réforme de l'éducation

des enfants ayant des besoins spéciaux (le « Groupe d'experts »), constitué en 2002, réussiront à mettre en œuvre le projet de réforme présenté plus loin. En particulier, l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation pourra s'appuyer sur les activités du secteur privé et sur plusieurs projets de recherche et programmes pilotes en Serbie soutenus par des organisations internationales (l'UNICEF, Save the Children et l'UNESCO).

Classification et procédures d'admission

Lorsqu'un enfant est en âge d'entrer dans la classe 1, le directeur d'école peut le diriger vers le Conseil de classification des enfants ayant des problèmes de développement, qui comprend entre autres experts des médecins, des spécialistes médicaux, des psychologues, des pédagogues, des spécialistes de la science du handicap et des travailleurs sociaux²³. Les parents ne sont pas juridiquement obligés de suivre la recommandation du directeur de l'école de faire examiner leur enfant par le Conseil. Aujourd'hui, il existe 76 conseils de premier instance organisés au niveau régional et quatre conseils de second instance. Selon une estimation générale, le nombre d'enfants ayant des problèmes de développement couverts par la procédure de classification est faible. En outre, on présume qu'environ 15 % des enfants ayant des handicaps sont admis dans une école spéciale, les autres fréquentant l'école ordinaire sans bénéficier d'un soutien ou n'allant pas à l'école. Des parents et des experts ont protesté contre ce processus en 1986, après l'entrée en vigueur de la loi, affirmant que l'interaction du Conseil se limitant à une seule rencontre avec l'enfant, c'était insuffisant pour éclairer la décision en matière de classification. En outre, les tests de QI n'étant pas normalisés et les influences socioculturelles, économiques et autres susceptibles d'expliquer les besoins apparemment spéciaux n'étant pas suffisamment prises en compte, la qualité du travail du Conseil s'en est également ressentie²⁴. Le processus de réforme de l'éducation a tenu compte de ces critiques, et les conseils de classification, qui seront bientôt renommés conseils d'évaluation et d'orientation, commenceront à fonder leur travail sur le modèle social des

²³ Le directeur d'école agit sur proposition du pédagogue ou du psychologue de l'école formulée à l'occasion de l'examen effectué avant l'admission ou au cours de l'évaluation de la maturité scolaire de l'enfant conformément au paragraphe 7 de l'Article 90 de la Loi sur les fondements du système éducatif.

²⁴ La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux (2004)

handicaps, étudiant de ce fait l'enfant et son environnement dans son ensemble.

La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux

Les réformes des besoins éducatifs généraux et spéciaux en Serbie se sont inspirées de plusieurs documents internationaux : la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, ratifiée par la Serbie en 1990, et la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, qui a été adoptée en 1990 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation organisée à Jomtien (Thaïlande) et réaffirmée avec des objectifs précis dans le Cadre d'action de Dakar (2000). Le document le plus important en matière de besoins spéciaux est la Déclaration de Salamanque adoptée lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux (1994). D'autres documents internationaux importants tels que les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés (1994) et la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (2000) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) ont également joué un rôle fondamental dans l'élaboration des plans de réforme en Serbie. Les expériences internationales, en particulier celles des pays européens (comme la Finlande) que la Serbie aimerait imiter sont utiles pour comprendre comment procéder. La réforme de l'éducation peut aussi s'inspirer des exemples des expériences de pays voisins, comme la Slovénie et la Croatie, dont les systèmes éducatifs respectifs étaient du même type jusqu'à récemment.

Les stratégies et plans d'action du ministère de l'Éducation et des Sports, relatifs aux réformes de l'éducation en Serbie s'appuient notamment sur le rapport sur l'éducation pour tous : *Une éducation de qualité pour tous : en route vers un pays développé*, qui insiste plus particulièrement sur la *démocratisation* de l'éducation, l'éducation au service de la démocratie et de la société civile ; la *décentralisation* de l'éducation, gérer et financer l'éducation au niveau des collectivités locales ; la *dépolitisation*, améliorer la qualité de l'éducation en instaurant un nouveau système d'évaluation et dans la perspective de répondre aux demandes de l'économie et aux besoins économiques de la société. La réforme de l'éducation dans ce domaine repose sur la mise en œuvre de ces principes et leur adaptation aux besoins spéciaux²⁵. « La stratégie d'élaboration des programmes d'études dans l'enseignement supérieur obligatoire », mise au point par la Commission pour l'élaboration des programmes scolaires, le « Plan d'action national concernant les enfants jusqu'en 2010 », la « Stratégie de réduction de la

25

La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux (2004).

pauvreté » (ministère de l'Éducation et des Sports, 2003) et le « Plan d'action à moyen terme concernant les enfants ayant des besoins spéciaux » du ministère de la Protection sociale définissent les politiques publiques en la matière. Les conclusions des conférences sur les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux (juin 2002), les réformes de l'éducation dans la République de la Serbie (septembre 2002) et la table ronde « Pour une école adaptée aux enfants » (octobre 2002) ont été instructives. Les experts et la recherche dans les domaines de la pédagogie, de la sociologie, de la psychologie de la science du handicap et de la médecine ont également contribué au processus de réforme.

Les principes fondamentaux en la matière adoptés par la communauté internationale, et qui ont été adaptés à la politique de la réforme en Serbie, sont les suivants :

- Les droits des enfants constituent le cadre d'évaluation de tout système éducatif national en termes de mesure dans laquelle il est « fait sur mesure » pour l'enfant. Toutes les catégories d'enseignants et le système dans son ensemble doivent être beaucoup plus attentifs à stimuler le développement de l'enfant.
- L'inscription de l'enfant à une école spéciale doit être recommandée uniquement lorsque l'enseignement scolaire ordinaire ne répond pas aux besoins éducatifs ou sociaux de l'enfant ou lorsque c'est nécessaire pour le bien-être de l'enfant ou pour celui des autres enfants.
- Des programmes individuels complémentaires, créés au cas par cas pour chaque enfant, doivent être mis en place. Le principe directeur fondant l'élaboration de ces programmes est le développement du potentiel de l'enfant.
- Les modifications du système d'éducation des enfants ayant des problèmes de développement doivent être apportées dans le cadre du modèle d'intégration, en accordant une attention particulière au développement des enfants ayant des problèmes de développement et au développement des enfants intellectuellement précoces.
- Toutes les écoles doivent être obligées d'accepter tout enfant lorsqu'il est considéré qu'il est dans l'intérêt de l'enfant d'aller à l'école comme ses homologues. L'enseignement et la formation professionnelle des enseignants doivent remplir cette obligation.

Des principes directeurs nationaux et des indicateurs de qualité nationaux seront intégrés à un processus qui sera ouvert à toutes les parties concernées (écoles, parents, collectivité locale, établissements spécialisés,

ministères, etc.). Pour améliorer, et mettre l'accent sur, la qualité des résultats en matière d'éducation, il faut renforcer les pouvoirs du personnel enseignant en matière d'auto-évaluation des résultats, d'évaluation des résultats de l'école et des élèves, de travail en équipe et de souci de la qualité de l'établissement d'enseignement. La mise en place et l'exécution de ces plans incombera à certains des centres récemment créés²⁶.

Pour que les enfants ayant des besoins spécifiques et les élèves à risque ne soient pas exclus du processus éducatif, les écoles doivent être prêtes à les intégrer. Ce processus nécessite des textes juridiques, des ouvrages scolaires adaptés et des enseignants bien formés. Il faut informer des causes et des origines des handicaps, de préférence en utilisant le *modèle social du handicap*, qui considère qu'un handicap n'est pas seulement la perte ou la déficience d'une fonction mais aussi une limitation créée par l'environnement, celui-ci étant moins adapté à la personne handicapée qu'aux autres personnes. Ce modèle s'oppose au *modèle médical du handicap*, qui réduit les problèmes et déficiences à un attribut de la personne et qui est encore utilisé en Serbie par la Faculté de la science du handicap, par un nombre important de spécialistes de la science du handicap travaillant dans les écoles spéciales et par des enseignants travaillant dans les écoles ordinaires.

Définition des besoins spéciaux, de l'intégration et de l'insertion

Lors de l'analyse de la situation actuelle en matière d'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques et de la soumission de propositions de réforme de ce domaine de l'éducation, il a été particulièrement fait attention à expliquer la terminologie actuelle, pour fournir des éclaircissements sur des concepts spécifiques. Le terme « enfants ayant des besoins spéciaux » a rencontré une certaine résistance en Serbie de la part des experts et des personnes ayant des problèmes de développement. Le Groupe d'experts, conformément au modèle social, a préconisé d'utiliser le terme « enfants ayant besoin d'une aide sociale spéciale ». Cette distinction vise à faire comprendre que ces enfants sont ceux les moins aptes à se développer, et à poursuivre un développement physique, intellectuel, émotionnel et social correspondant à leur âge, sans l'aide de services sociaux supplémentaires.

²⁶

Le Centre d'évaluation, le Centre pour la planification, les programmes et les ouvrages scolaires, le Centre pour la formation professionnelle et le développement, le Centre pour l'éducation artistique, le Centre pour la formation professionnelle et l'éducation des adultes, le Centre pour l'agrément et le Centre pour les personnes ayant besoin d'une assistance sociale spéciale.

Le terme « enfants ayant des besoins spéciaux » ou « enfants ayant besoin d'une aide sociale spéciale » désigne les enfants ayant des problèmes de développement et les enfants à risque. Les *enfants ayant des problèmes de développement* sont ceux ayant des problèmes attribuables à un trouble organique, un accident ou une affection associée à certaines maladies chroniques, l'un ou l'autre perturbant leur développement physique, mental, sensoriel ou linguistique. Les *enfants à risque* sont les enfants dont l'environnement social, culturel, et économique défavorable a retardé le développement, notamment les enfants privés d'un soutien parental, les enfants ayant subi de mauvais traitements, les enfants de réfugiés et de personnes déplacées de l'intérieur ou les enfants venant de milieux socialement défavorisés. (Par exemple, les enfants roms peuvent présenter un retard de développement dû à des conditions socio-économiques défavorables et il n'est pas rare qu'ils soient envoyés dans des écoles spéciales sur décision du Conseil.) Cette définition s'applique également aux enfants intellectuellement précoces, qui ont eux aussi besoin d'une aide spéciale. Ces groupes ont en commun d'être autant marginalisés les uns que les autres et, excepté le groupe des enfants doués et intellectuellement précoces, d'être l'objet d'une ségrégation par rapport aux autres enfants. Cette classification amène à faire reposer les activités visant à améliorer l'éducation sur des fondements théoriques et méthodologiques distincts.

Le Groupe d'experts a adopté les définitions suivantes des termes « *insertion* », « *intégration* » et « *intégration scolaire* ». L'*insertion* des enfants ayant des besoins spéciaux dans des écoles ordinaires ou, de façon plus générale, dans des environnements ordinaires désigne l'insertion de l'élève dans le système existant sans devoir adapter ce système pour répondre aux besoins spéciaux de cet élève. Les premières expériences en matière d'insertion remontent au milieu des années quatre-vingt, quand des républiques se sont dotées de cadres juridiques, notamment de textes juridiques spécifiques sur l'insertion dans les écoles ordinaires des enfants ayant des problèmes de développement. Ce mouvement en faveur de l'insertion a suscité l'intérêt des organisations humanitaires et des parents. Cependant, dans la pratique, les écoles ordinaires n'étaient pas suffisamment préparées pour accueillir ces enfants. Les études montrent que les élèves ayant des problèmes de développement ont obtenu à l'école des résultats vraiment mauvais et que leurs homologues ne les acceptaient généralement pas. Dans ces conditions, l'insertion est devenue synonyme de simple présence d'un enfant dans un environnement qui ne lui était pas adapté. Malgré cet échec patent, le concept d'insertion a posé les premiers jalons conduisant à développer le concept d'*intégration*.

Le cadre dans lequel le terme « *intégration* » est interprété et défini a été créé en se plaçant du point de vue social, selon lequel les problèmes de

développement et les besoins spéciaux sont non seulement un attribut de la personne mais aussi une caractéristique de l'environnement social (modèle social des handicaps), et notamment en considérant de façon positive le potentiel éducatif de l'enfant. *L'intégration des personnes ayant des problèmes de développement* et des besoins spéciaux présuppose que les institutions sociales, et la société en général, changent et s'adaptent pour répondre à leurs besoins spéciaux. *L'intégration scolaire* implique que le système éducatif ordinaire ou l'ensemble de la société change et s'adapte de manière à satisfaire les besoins spéciaux des enfants handicapés et de tous les autres enfants ayant des besoins spéciaux. L'intégration scolaire désigne essentiellement le fait de permettre à des enfants ayant des problèmes de développement d'exercer leur droit à recevoir une éducation comme tout autre enfant et d'aller à l'école du quartier où ils auraient été normalement scolarisés s'ils n'avaient pas eu de problèmes de développement.

Le projet de création d'un système d'intégration en Serbie, exposé plus en détail dans les paragraphes suivants, propose trois possibilités d'éducation : *l'intégration scolaire*, *l'intégration scolaire partielle* et *une nouvelle école spéciale* ou *Centre d'éducation et de réadaptation*. Ces trois systèmes parallèles doivent être compatibles et flexibles pour permettre aux élèves de passer facilement de l'un à l'autre lorsque cela est nécessaire pour éviter que les élèves deviennent isolés ou ne progressent plus. (Au moment opportun de son parcours éducatif, l'élève ayant des besoins spéciaux et bien préparé grâce au programme de l'école spéciale doit pouvoir entrer facilement à l'école ordinaire et, réciproquement, cet élève doit pouvoir quitter l'école ordinaire pour une école spéciale lorsqu'il est avéré qu'il ne réussit pas dans le système éducatif ordinaire).

L'intégration scolaire, lorsqu'elle est réussie, correspond à l'intégration totale des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes accueillant les autres élèves, mais en offrant la possibilité de bénéficier d'un soutien supplémentaire le cas échéant : l'enseignant apporte un soutien spécial à l'élève tout en travaillant avec l'ensemble de la classe ; en parallèle avec l'enseignant, des assistants aident les élèves ayant des besoins spéciaux ; un éducateur spécial prend périodiquement à part des élèves ayant des besoins spéciaux pour former de petits groupes ; travail individuel avec l'aide d'une équipe professionnelle de l'école, qui comprend un spécialiste en science du handicap ; l'élève suit dans des établissements spécialisés des traitements en vue de son adaptation et de sa réadaptation tout en allant à l'école ordinaire ; et, autres formes d'aide et de soutien supplémentaire.

L'intégration scolaire partielle revêt essentiellement deux formes. La première est constituée par les *classes spéciales dans les écoles ordinaires*, où les élèves ayant des besoins spéciaux peuvent suivre certains cours, par exemple d'éducation physique, de musique et de beaux arts, et certaines

activités extrascolaires aux côtés des élèves d'autres classes. En principe, il devrait être également possible à un élève d'une classe spéciale qui réussit dans certaines matières d'étudier ces matières dans des classes ordinaires. *Les classes spéciales dans des écoles spéciales* constituent la seconde forme d'intégration scolaire partielle et s'étend aux centres d'éducation, d'adaptation et de réadaptation, où les élèves de ces classes peuvent étudier certaines matières aux côtés d'autres enfants du même âge venant d'une école ordinaire voisine. Il sera également possible à certains élèves de suivre des cours dans une école ordinaire. Certaines activités extrascolaires seront également organisées en faisant participer des élèves des écoles ordinaires.

L'éducation spéciale dans des écoles spéciales (centres d'éducation, d'adaptation et de réadaptation) sera maintenue pour les élèves handicapés qui présentent des déficiences graves ou multiples ou qui ont des difficultés trop importantes pour être résolues par le système éducatif ordinaire et qui, par conséquent, ont besoin de bénéficier d'un renforcement de l'aide et des liens entre l'éducation et la réadaptation. L'éducation spéciale prévoit trois programmes d'enseignement distincts (A, B et C), exposés plus loin dans la section Plans et programmes), le programme d'enseignement « A » étant celui qui offre le plus à l'élève la possibilité d'entrer dans le système ordinaire et qui le prépare en quelque sorte à cette entrée.

Le projet d'intégration en Serbie

Le projet suivant s'est inspiré du modèle, évoqué ci-dessus, de l'intégration, de l'intégration partielle et de l'éducation spéciale et a été reconnu officiellement par le Conseil de la réforme en février 2003 comme étant le concept d'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux qui doit s'appliquer en Serbie. Les activités qui permettront d'instaurer un système d'intégration peuvent se classer en quatre domaines, présentés ci-dessous.

Élaborer une stratégie de réforme

Élaborer une stratégie de réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux nécessite notamment de définir les étapes stratégiques et le budget affecté à la réforme ainsi que les éléments théoriques particuliers de la réforme, à partir du document « La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux ». Des documents de travail spécifiques concernant la réforme dans les domaines de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes ayant des handicaps ont par ailleurs été rédigés, mais ils doivent être complétés en mettant au point une série

d'étapes stratégiques et en y affectant un budget, ce qui constituera la base d'une étude de faisabilité de la réforme.

Cela nécessite aussi de formuler des propositions conceptuelles visant à adapter les programmes d'enseignement nationaux aux besoins des écoles ordinaires intégratrices, de créer les programmes nécessaires pour une intégration partielle ou mixte par mise en réseau des écoles ordinaires et spéciales, d'élaborer les programmes spéciaux (A, B et C) qui seront proposés dans le système éducatif spécial et dans les établissements hébergeant des personnes ayant des problèmes de développement multiples et permanents, de mettre au point des indicateurs d'intégration et de définir un budget prévisionnel pour la création d'écoles intégratrices, de développer le concept de la réforme des écoles spéciales et des formes d'éducation spéciale dans les écoles et dans d'autres institutions de protection sociale (par exemple, hôpitaux, centres d'accueil et établissements de réadaptation assurant un hébergement à long terme ; et analyse de la réforme du point de vue des besoins spéciaux distincts et des problèmes de développement).

Instaurer les cadres institutionnel et juridique nécessaires à la mise en œuvre de la réforme

La mise en place du cadre *institutionnel* passe par la création de l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation, création pour laquelle une procédure est engagée. Pour mettre en place le cadre *juridique*, il faut élaborer une nouvelle loi sur l'éducation des personnes ayant besoin d'une aide sociale spéciale et rédiger des décrets ; élaborer le plan et le programme annuels du Centre de planification stratégique et du Centre pour les programmes d'enseignement et les ouvrages scolaires, au sein de l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation couvrant toutes les formes d'éducation, d'accueil et de protection des personnes ayant besoin d'une aide sociale spéciale (conformément à la Stratégie de réduction de la pauvreté en Serbie et au Plan d'action national concernant les enfants) ; créer et instaurer les mécanismes institutionnels permettant aux écoles ordinaires et aux écoles spéciales d'établir des liens entre elles et avec les institutions sociales partenaires concernées (centres de santé, associations de personnes handicapées, marché du travail). En ce qui concerne la partie juridique de la réforme, il conviendra d'adopter une disposition prévoyant l'intégration planifiée des élèves roms dans le système éducatif ordinaire (le processus se déroulera dans une classe par an, à partir de la classe 1, voir le Plan d'action national visant à atteindre les objectifs des Nations Unies de développement pour le Millénaire (UN Millennium Development goals, 2004), de mettre au point les critères permettant de déterminer si les écoles ordinaires sont prêtes pour l'intégration et d'obliger

les écoles ordinaires à coopérer étroitement avec les parents des enfants ayant des problèmes de développement.

Préparation des écoles, des programmes, de la collectivité et du personnel

Troisièmement, il est nécessaire de préparer les écoles, le personnel, les plans et les programmes et de créer des mécanismes de liaison entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales. En ce qui concerne l'information relative à la planification de l'éducation, il faudra moderniser les services d'information et de statistiques de manière à mieux collecter les données indiquant le nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux, au stade le plus avancé possible de leur existence (les hôpitaux, les centres de soins et les centres d'orientation sont des sources d'informations), les données indiquant le nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles spéciales et ordinaires et dans les établissements préscolaires, et les données dans les centres d'accueil et les dispensaires. Deux séminaires sur l'éducation ont déjà été proposés aux enseignants, aux enseignants en établissement préscolaire, aux spécialistes de la science du handicap et à d'autres. Mais des mesures supplémentaires s'imposent. Mettre en place des programmes de développement favorisant l'intégration européenne à travers le projet de l'OCDE et réformer la Faculté de la science du handicap en introduisant des changements dans ses programmes permettrait de créer un nouveau profil d'experts formés à travailler dans les écoles intégratrices et dans les nouvelles écoles spéciales, et renommer la Faculté de la science du handicap en Faculté de l'éducation spéciale, de réhabilitation et de réadaptation, conformément au modèle de classification du Québec, enverrait un signal dans cette nouvelle direction. Les plans et programmes de la Faculté de formation des enseignants et de l'Académie de pédagogie doivent permettre aux étudiants-enseignants de travailler avec le programme d'intégration. Il faut mener des activités de planification incitant l'environnement social au sens large à prendre comme nouveau modèle éducatif des attitudes positives à l'égard de l'intégration et des enfants ayant des besoins spéciaux.

Période transitoire d'application du modèle d'intégration et des projets pilotes dans les écoles spéciales, les écoles ordinaires et les établissements préscolaires

En septembre 2003, Le ministère de l'Éducation et des Sports a lancé une offre publique relative à des projets liés à l'expérimentation des modèles éducatifs proposés par le Groupe d'experts. Quatre projets, qui satisfaisaient le plus aux conditions requises, ont été approuvés. Ces projets seront menés dans les écoles ordinaires et spéciales et dans les établissements préscolaires

à Belgrade, Novi Sad et Subotica. La phase d'expérimentation a duré jusqu'en février 2005 et le traitement et l'interprétation des résultats durera jusqu'en mai 2005. On espère que les données recueillies grâce à ces projets contribueront à la mise en place d'un cadre réaliste pour réaliser une étude de faisabilité concernant la stratégie d'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, et notamment à la création d'indicateurs financiers clairs de l'intégration scolaire.

Une partie non négligeable du travail reste à faire si l'on veut permettre aux enseignants et aux consultants experts, grâce à d'autres formations, de participer aux programmes d'intégration. Les spécialistes de la science du handicap qui travaillent dans le système des écoles spéciales devraient en outre être mis à disposition pour enseigner les matières de base des quatre premières années de l'école primaire.

Éléments facilitant et empêchant l'intégration et l'équité

Les éléments qui *facilitent* le principe de l'équité en matière d'éducation et qui facilitent la mise en place de l'intégration sont le processus de réforme de la politique de l'éducation engagé en 2001, fondé sur la démocratisation, qui garantit le respect du principe de l'équité, la participation de toutes les disciplines éducatives et le respect des droits de l'enfant dans le domaine de l'éducation. La politique actuelle de l'éducation repose en outre sur la décentralisation, qui confère aux autorités locales, en se fondant sur la réglementation adoptée en 2002 et en 2003, d'importants pouvoirs fondamentaux (en matière de biens d'investissement, d'équipement et d'entretien des établissements et de financement de la formation professionnelle des enseignants), ce qui permettra d'apporter l'aide nécessaire aux écoles ayant opté pour le modèle de l'intégration. La réglementation dans le domaine de l'éducation (par exemple, la Loi de 2003 sur les fondements du système éducatif) prévoit l'égalité des chances en matière d'éducation des enfants et des élèves ayant des problèmes de développement, la possibilité de recevoir une éducation dans des conditions comparables et dans les zones économiquement sous-développées et dans les environnements moins stimulants sur le plan culturel. L'abandon de la culture des plans et programmes éducatifs au profit d'une culture des programmes d'enseignement a également ouvert la voie à la création d'un système éducatif de qualité pour tous, qui s'attache davantage à répondre aux besoins et aptitudes propres à chaque enfant en matière de développement. Un espace a été créé pour l'autonomie professionnelle des écoles et des enseignants, ce qui permettra de travailler en fonction des problèmes reconnus comme faisant obstacle à l'équité et à la poursuite de l'intégration. Les projets d'intégration expérimentaux approuvés par le

ministère de l'Éducation et des Sports fourniront les principes directeurs de la suite à donner au modèle et aux procédures de travail, qui seront inscrits dans la Loi sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement secondaire et dans les décrets concernant les principes de l'équité en matière d'éducation et concourant à la création d'écoles intégratrices.

Le réseau existant des écoles ordinaires et spéciales en Serbie est un autre élément facilitant l'intégration. En s'appuyant sur la réglementation adoptée en 2002 et en 2003, les autorités locales ont créé un réseau d'établissements préscolaires et d'écoles respectant les critères définis au niveau national et les besoins de la population locale des élèves. Les écoles spéciales constitueront de précieuses ressources à l'avenir, surtout en tant que dispositif de soutien aux écoles ordinaires où est déjà scolarisé un nombre considérable d'enfants ayant des problèmes de développement (entre autres services fournis, des experts des écoles spéciales apporteront leur concours aux écoles ordinaires en termes de personnel, de méthodologie de travail, d'équipement et de matériel pédagogique).

Les efforts déployés ces dix dernières années par maintes organisations non gouvernementales nationales et étrangères ont créé un climat propice à la réforme de l'éducation et de nombreuses associations de parents ont insisté au cours des discussions en équipe et des manifestations publiques sur le rôle important joué par l'intégration dans l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux.

Les obstacles à l'intégration et à l'équité comprennent la Loi sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire à partir de 1992 et la Loi sur les fondements de la réforme de l'éducation à partir de 2003 : ces lois ne prévoyant pas l'intégration scolaire, cela signifie qu'il n'y a pas de fondement juridique au financement des écoles qui se préoccupent de l'intégration. La réglementation dans le domaine de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux n'a pas été créée ; une nouvelle loi sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux devrait être adoptée ainsi que des décrets réglant diverses questions telles que l'admission et le maintien de ces élèves dans le système éducatif. La loi existante empêche en outre d'adapter les programmes d'enseignement nationaux au modèle de l'intégration scolaire en mettant en place des programmes d'enseignement individuels. Il n'existe pas de réglementation visant à améliorer la coordination des ministères chargés des personnes ayant des besoins spéciaux au cours de leur existence. Les différences de niveau de développement économique entre les 12 régions, l'organisation administrative et la mesure dans laquelle une région est disposée à préserver tous les droits d'une personne ayant des besoins spéciaux, y compris le droit à une éducation de qualité, varient. Les collectivités locales devraient être juridiquement tenues d'inscrire, et d'assurer l'éducation et la réadaptation

de, toute personne ayant des besoins spéciaux et vivant sur le territoire de la collectivité. Les parents des enfants ayant des problèmes de développement devraient être juridiquement obligés de faire suivre périodiquement à leur enfant un traitement en institut en vue de sa réadaptation, de manière à ce que le plus grand nombre possible d'enfants puissent bénéficier de services de réadaptation à un stade précoce, condition préalable à une intégration de qualité. La législation devrait faire obligation à l'État d'affecter un certain pourcentage des recettes fiscales aux aides aux enfants et personnes ayant des problèmes de développement.

Il n'existe pas de dispositif d'aide aux écoles destiné à les rendre accessibles à tous les enfants ni de dispositif d'aide aux écoles qui accueillent déjà des enfants ayant des problèmes de développement et d'autres besoins spéciaux. Les rôles et responsabilités des acteurs du processus éducatif (directeurs d'école, enseignants, inspecteurs et organes de contrôle) n'ont pas été suffisamment clarifiés pour assurer le respect des différences, des droits des enfants et de l'équité en matière d'éducation. Les projets visant à assurer une intégration de qualité aux enfants venant d'environnements défavorisés sur les plans culturel et matériel, y compris lorsqu'il s'agit simplement de maintenir ces enfants dans le système scolaire, ne sont pas suffisamment développés. Le système de statistiques et d'informations concernant la collecte des données sur les enfants ayant des besoins spéciaux n'a pas été suffisamment développé ; l'absence dans les hôpitaux et les établissements de soins de programmes de filtrage qui auraient permis de recueillir au stade le plus avancé possible des données sur le nombre d'enfants ayant des problèmes de développement est notamment un problème. Les mécanismes et procédures permettant d'organiser et d'assurer dans la plus large mesure possible une intervention et une réadaptation précoces n'ont pas non plus été mis en place. Il n'y a pas non plus de programme ou de plan adapté au développement des enfants ayant des problèmes de développement au niveau préscolaire, qui leur aurait permis de se préparer de façon satisfaisante à s'intégrer dans de bonnes conditions dans le système éducatif ordinaire.

Le personnel enseignant (dans les écoles ordinaires et spéciales) n'a toujours pas de formation suffisante pour travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux, et les spécialistes de la science du handicap ne sont pas suffisamment formés aux nouvelles pratiques dans les écoles intégratrices et dans les écoles spéciales réformées. Enfin, l'attitude des enseignants, de la majorité des élèves et de leurs parents vis à vis de l'intégration reste fortement négative. Même les élèves qui obtiennent de bons résultats se heurtent souvent à une discrimination. Par exemple, l'école secondaire de médecine (Département de physiothérapie) a des classes pour élèves malvoyants dans lesquelles l'enseignement est dispensé par des

experts dans des domaines professionnels particuliers, qui n'ont *pas* pour la plupart suivi de programmes de formation complémentaire. En outre, les anciens enseignants de ces enfants ne sont pas consultés. Le certificat de fin d'études secondaires obtenu par les élèves malvoyants ne leur permet pas d'entrer à l'École supérieure de médecine, alors que le certificat obtenu par les élèves ne présentant pas de déficience visuelle le leur permet.

La réforme de la politique de l'éducation a contribué à réunir nombre des conditions nécessaires pour parvenir à intégrer tous les enfants dans le système éducatif, mais il faut que les systèmes sanitaires, éducatifs et de protection sociale créent un réseau afin d'assurer en commun la surveillance, le soutien et l'orientation des enfants ayant des problèmes de développement. Ce processus doit prendre en compte tous les éléments appropriés, du moment où un trouble particulier est décelé au moment où la personne concernée est employée. L'introduction de quelque changement que ce soit doit respecter le principe fondamental selon lequel toute nouvelle solution doit être dans l'intérêt de tous les enfants, ayant ou non des problèmes de développement, et selon lequel tous les établissements du système éducatif doivent être préparés aux nouvelles formes de travail²⁷.

La participation des parents

Pour mettre en place une politique de l'éducation conformément aux recommandations exprimées dans les documents internationaux tels que la Déclaration de Salamanque, il faut associer les parents en qualité de partenaire au processus de décision. Les parents doivent toujours être associés aux décisions relatives à l'éducation de l'enfant et aux discussions concernant les problèmes rencontrés pendant le parcours éducatif de l'enfant. Chaque fois que cela est possible, les parents doivent participer activement aux programmes visant à stimuler le développement de leur enfant. La politique de réforme de l'éducation attribue un rôle de partenaire aux parents, mais ce n'est pas encore entré dans les moeurs. Les parents peuvent participer au travail du Conseil de classification en fournissant des informations sur le développement, le potentiel et les aptitudes de l'enfant. Certains parents n'assistent pas aux réunions du Conseil ou ne participent pas activement. Les parents ont le droit de ne pas suivre la recommandation d'envoyer l'enfant dans une école spéciale, mais si l'enfant ne réussit pas bien à l'école ordinaire, une nouvelle procédure de classification est engagée. Il en va de même pour les établissements préscolaires.

²⁷

Document préparé par le sous-groupe pour la formation des enseignants créé dans le cadre du Groupe d'experts, 2003.

Statistiques et indicateurs

En Serbie, on estime qu'un nombre alarmant d'enfants et de jeunes ayant des besoins spéciaux *est exclu du système éducatif et des dispositifs de réadaptation*. Il n'y a pas de collecte régulière des données ni d'enregistrement systématique du nombre total des élèves ayant un handicap et allant à l'école ordinaire ou spéciale, mais d'après une étude de l'UNICEF (2001) environ 85% des enfants ayant des besoins spéciaux sont encore totalement exclus du système éducatif, n'ayant jamais été à l'école. Les données serbes montrent qu'à peine plus de 1 % de toute la population en âge d'aller à l'école élémentaire fréquente les écoles *spéciales* et il n'y a pas de collecte de données sur les enfants ayant des besoins spéciaux inscrits dans les écoles ordinaires. Selon une estimation du ministère de l'Éducation et des Sports, par rapport au nombre total d'enfants ayant des handicaps, le pourcentage des enfants ayant des handicaps et inclus dans le système éducatif est nettement supérieur au pourcentage des enfants ayant des handicaps et exclus de ce système. Il est estimé qu'environ 15 % fréquentent une école spéciale et que les autres ne sont pas scolarisés ou le sont dans une école ordinaire.

Si la recherche dans ce domaine n'est guère développée, les résultats montrent néanmoins que les taux de réussite de ces élèves sont inférieurs à la moyenne nationale. Dans l'enseignement élémentaire en République fédérale de Yougoslavie, sur 1 500 élèves de 32 écoles élémentaires ordinaires, 13% des élèves ayant un handicap ont redoublé une classe, contre 0,6% pour les élèves ne présentant pas de problème de développement ou de handicap et 4.5 % pour les élèves inscrits dans une école spéciale²⁸. Hrnjica, Children with Special Needs, 1997; Hrnjica, (Movement towards Inclusion and Special Education, Hrnjica 2002): Education of Children with Special Needs in FRY) donnent les résultats d'une étude pilote réalisée à partir d'un échantillon de 28 écoles élémentaires sises sur le territoire de Belgrade ; les éléments suivants ont été identifiés comme étant les principales causes de l'échec scolaire : capacités mentales insuffisamment développées, principalement des cas légers ou marginaux (3 %), problèmes émotionnels et inadaptation sociale (6 %), déficiences sensorielles et physiques (1 %) et difficultés de développement du langage (3 %).

28

UNICEF, 2001

La plupart des chercheurs, en Serbie et dans le monde, estiment que le nombre d'enfants ayant besoin d'une aide permanente en raison de leurs déficiences est de 7-10 % de la population totale. D'après Miljković (1982) ce chiffre est de 7 %, et selon Hrnjica (1997) le nombre d'élèves ayant des troubles du développement légers à modérés varie entre 14 % et 40 %. Seulement 10 % de ces enfants participent aux programmes d'éducation et de réadaptation officiels par le biais des établissements préscolaires, des écoles primaires et secondaires, des établissements d'accueil et des établissements d'hébergement des enfants ayant de multiples troubles du développement.

Les catégories de collecte des données et définitions

En s'appuyant sur la Décision sur les critères de classification des enfants ayant des problèmes de développement (16/1986), les enfants sont classés dans l'une des cinq grandes catégories de déficiences (handicaps physiques, déficiences visuelles, déficiences auditives, déficiences intellectuelles et déficiences multiples) dont les types et le degré sont ensuite précisés :

(1) Les *enfants présentant un handicap physique grave* sont répartis en trois sous-groupes : les enfants dont l'appareil locomoteur est déficient ou endommagé gravement et irrévocablement et qui ont une difformité physique grave et permanente ; les enfants ayant une maladie ou une déficience musculaire grave (paralysie cérébrale, dystrophie musculaire, sclérose multiple) ; les enfants atteints d'une forme grave de maladie chronique et dont la santé est déficiente en permanence.

(2) Un enfant est considéré comme étant *aveugle* lorsqu'il ne perçoit pas la lumière ; lorsque l'acuité visuelle de son œil le plus performant est inférieure est de 0.05 après correction avec des lentilles ; lorsque sa capacité visuelle est tellement réduite qu'il ne peut être éduqué avec des moyens visuels. Un enfant a une *déficience visuelle* lorsque l'acuité visuelle de son œil le plus performant est inférieure à 0.4 après correction avec des lentilles.

(3) Un enfant *sourd* présente une déficience auditive supérieure à 90 décibels et ne peut entendre parler même avec une aide auditive. Selon l'âge auquel il a subi une perte d'audition et son degré de développement du langage, l'enfant est classé dans l'un des quatre sous-groupes suivants : enfant sachant bien s'exprimer au moment de la classification ; enfant qui ne sait partiellement plus s'exprimer par manque de pratique ; enfant qui a appris à s'exprimer partiellement grâce à des exercices spéciaux ; et enfant qui, faute d'avoir appris à s'exprimer est devenu aveugle et muet. Un enfant *malentendant* est un enfant présentant une déficience auditive de 25 à

90 décibels et capable de s'exprimer, peut-être seulement partiellement ; cette catégorie se divise elle-même en quatre sous-groupes : enfant ayant une déficience auditive moyenne (perte auditive de 30 à 40 décibels), n'a pas complètement appris à s'exprimer ; enfant ayant une déficience auditive sérieuse (perte auditive de 40 à 60 décibels), a des troubles du langage significatifs ; enfant ayant une perte auditive grave (60 à 80 décibels), peut entendre parler avec une aide auditive et peut être réadapté ; et enfant ayant une perte auditive très grave (80 à 90 décibels), peut être réadapté avec une aide auditive puissante.

(4) *Les enfants présentant une déficience intellectuelle* se répartissent en quatre sous-groupes : *déficience intellectuelle légère* (QI inférieur à 70, l'enfant peut recevoir une formation professionnelle et est capable de travailler dans des conditions spéciales) ; *déficience intellectuelle modérée* (QI inférieur à 50, l'enfant peut être éduqué dans des conditions spéciales, être formé à exécuter un travail simple et à s'adapter aux exigences de base de l'environnement dans lequel il vit) ; *déficience intellectuelle sérieuse* (QI inférieur à 35, l'enfant peut apprendre à satisfaire à ses besoins fondamentaux et à exécuter des tâches simples) ; et *déficience intellectuelle grave* (QI inférieur à 20, la capacité et les activités mentales de l'enfant sont très limitées).

(5) Un *enfant présentant des déficiences multiples* est un enfant ayant au minimum deux déficiences qui ne peuvent être classées.

Le ministère de l'Éducation et des Sports collecte chaque année, en septembre, des données sur les enfants inscrits dans les écoles spéciales, notamment le nombre d'enfants ayant des problèmes de développement, le type et le degré des problèmes de développement et le nombre des enseignants. Jusqu'à présent, le ministère n'a pas recueilli de données sur le nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux et fréquentant l'école ordinaire. Le Bureau républicain des statistiques, à l'instar du ministère de l'Éducation et des Sports, collecte des données, également tous les ans, *uniquement* sur les enfants ayant des problèmes de développement, inscrits dans les établissements préscolaires, les écoles primaires et les écoles secondaires ; ces données indiquent notamment le type et le degré des problèmes de développement, le niveau d'instruction et le sexe.

En mars 2003, le ministère de l'Éducation et des Sports a créé le Département de l'informatique et des statistiques relatives à l'éducation, qui est actuellement chargé de la conception, de la mise en place et de la maintenance du système d'information. Cela devrait permettre de collecter des données de meilleure qualité et d'améliorer leur traitement et leur analyse. Pour l'heure, comme indiqué précédemment, seules les données relatives aux enfants qui ont des problèmes de développement et qui sont

scolarisés dans le système éducatif spécial sont recueillies. Les projets de recherche pilotes sont la seule source de données sur les enfants qui ont des besoins spéciaux et vont à l'école ordinaire. Malheureusement, les fonds étant limités, ces projets ne couvrent généralement que des échantillons limités et on ne dispose donc pas de données indiquant le nombre exact à l'échelle nationale des enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux et qui sont dans le système éducatif ordinaire.

Il faudrait créer un registre de tous les élèves ayant des besoins spéciaux, comportant pour chaque enfant une fiche indiquant ses activités, qui serait actualisée semestriellement pendant le processus éducatif. Un registre serait le meilleur moyen de surveiller le développement global de l'enfant et un excellent indicateur de l'efficacité des méthodes utilisées pour travailler avec les enfants.

Les données sur les types d'écoles et le nombre des élèves

Le Tableau 9.1 indique le nombre et le type des écoles spéciales en Serbie.

Tableau 9.1 Nombre et type des écoles spéciales en Serbie

	Écoles primaires	Écoles secondaires	Total
Écoles pour enfants présentant des déficiences intellectuelles	36	25	61
Écoles pour enfants présentant des déficiences auditives	8	6	14
Écoles pour enfants présentant des déficiences visuelles	3	2	5
Écoles pour enfants présentant des troubles du comportement social	2	1	3
Écoles pour enfants handicapés physiques	2	0	2
Total	51	34	85

Note : Cinq des 85 écoles spéciales existant en Serbie sont situées au Kosovo.

Source : Ministère de l'éducation de Serbie

D'autres données sur la population des écoles, hors Kosovo, montrent qu'en Serbie les écoles spéciales comptaient 8 829 élèves au cours de l'année scolaire 2000/2001 (Tableau 9.2). Pendant l'année scolaire 2002/2003, 8 213 élèves ont été éduqués dans ces écoles et 1 785 enseignants, en majorité des spécialistes de la science du handicap, ont participé au processus éducatif (Deljanin, 2003).

Tableau 9.2 Nombre d'élèves inscrits dans des écoles spéciales en Serbie pendant l'année scolaire 2000/2001

	Nombre d'élèves	Garçons	%	Filles	%
École primaire	7 560	4 488	59,37	3 072	40,63
École secondaire	1 269	806	63,51	463	36,49
Total	8 829	5 294	59,96	3 535	40,04

Source : ibid

Les classes spéciales dans les écoles ordinaires de Serbie

Tableau 9.3 Nombre de classes et d'élèves rattachés aux écoles élémentaires ordinaires

Nombre d'écoles ayant des classes spéciales	Nombre de classes spéciales	Nombre d'élèves
70	211	1 374

Source : ibid

Les écoles ordinaires accueillant des enfants ayant des besoins spéciaux

La recherche menée à partir d'un échantillon de 97 écoles élémentaires ordinaires en Serbie montre que 8 099 élèves sur environ 77 600 élèves²⁹ (soit à peu près 1 %) ont une certaine forme de difficultés de développement et d'apprentissage et, conformément à la classification relative aux troubles et problèmes de développement tels que déterminés par l'Institut pour l'amélioration de l'éducation et de l'enseignement, ces élèves entrent dans la catégorie des enfants ayant des besoins spéciaux. Dans ces 97 écoles élémentaires ordinaires, 20 spécialistes de la science du handicap sont employés dans les services professionnels de l'école : 17 logopédistes, 1 oligophrénopédagogue, 1 somatologue et 1 pédagogue spécialisé. Le Tableau 9.4 présente ces données.

²⁹

Il s'agit seulement d'une estimation établie à partir de 800 élèves par école.

Tableau 9.4. **Élèves ayant des besoins spéciaux dans 97 écoles élémentaires en Serbie**

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Total
Déficiences visuelles	214	200	206	163	207	185	206	223	1 604
Déficiences auditives	20	20	12	17	12	23	22	21	147
Handicap physique	12	20	23	19	37	32	35	30	208
Paralysie cérébrale	12	6	5	7	19	7	8	1	65
Retard mental	70	58	70	61	77	43	52	41	472
Autisme	10	0	1	3	13	5	6	6	44
Troubles de l'écriture	186	166	137	110	137	102	67	49	954
Troubles moteurs	62	43	32	48	25	28	19	20	277
Troubles de la lecture	211	157	152	121	138	123	81	72	1 055
Difficultés à apprendre les mathématiques	125	14	140	161	231	209	208	205	1 293
Problèmes émotionnels	139	125	106	102	155	143	161	148	1 079
Syndrome hyperkinétique	37	49	36	47	48	38	31	17	303
Autres besoins spéciaux	85	66	62	74	84	78	92	57	598
Total	1 183	924	982	933	1 183	1 016	988	890	8 099

Source : ibid

L'éducation préscolaire des enfants ayant des déficiences

Tableau 9.5 **Groupes préscolaires pour les enfants ayant des difficultés de développement en Serbie**

	Nombre de groupes préscolaires	Nombre d'enfants
Groupes préscolaires dans les écoles spéciales en Serbie	26	200
Établissements préscolaires ordinaires, dans le territoire de la ville de Belgrade	14	100

Source : ibid

Les données sur le nombre et la localisation des groupes de développement dans la République de Serbie sont incomplètes.

L'organisation du système scolaire

Les modalités d'admission des élèves, les programmes d'enseignement et les réseaux de l'école varient sensiblement selon que l'école est ordinaire ou spéciale, ce qui contribue à séparer les enfants ayant des problèmes de développement de leurs homologues. La brève analyse suivante des différences entre les écoles ordinaires et spéciales contribuera à faire le point sur le système actuel et sur les réformes qui s'imposent.

Par rapport aux écoles ordinaires, les écoles spéciales sont mieux adaptées aux enfants ayant des besoins spéciaux, sur les plans de la formation des enseignants, du matériel et des méthodes pédagogiques particuliers et de l'équipement technique. Cependant, les écoles spéciales ont tendance à garder dans ce cadre les enfants ayant des besoins spéciaux, ce qui, dans certains cas, est totalement injustifié. La démarche adoptée envers les enfants ayant des déficiences reste autoritaire et les méthodes de travail accordent une place plus grande aux cours magistraux qu'à l'apprentissage. Les nouvelles évolutions et réussites en matière d'éducation ne sont pas adoptées, problème encore attribué à l'isolement dans lequel s'est trouvée la Serbie pendant une décennie. Les élèves ne font pas l'objet d'un suivi et d'une évaluation scolaires individuels ni d'une évaluation individuelle de leur développement psychosocial. Il n'y a pas d'évaluation systématique du personnel enseignant ni de soutien aux pédagogies de qualité, ce qui peut décourager le personnel réellement motivé et positif qui, malgré des conditions de travail difficiles, fait beaucoup pour les enfants ayant des problèmes de développement.

Les enfants qui vont à l'école ordinaire fréquentent pour la plupart une école du quartier tandis que les enfants allant à l'école spéciale vont dans une école désignée par le Conseil de la classification. La répartition géographique des écoles spéciales étant inégale, les enfants sont séparés de leurs parents à un âge précoce et sont accueillis dans des internats. Si le transfert des élèves du système éducatif ordinaire au système éducatif spécial ne se heurte à aucun obstacle de procédure, par contre le transfert d'une école spéciale à une école ordinaire est plus complexe et est effectué plus rarement. Cette situation s'explique par le fait que le système ordinaire ne désire pas garder un enfant ayant des besoins spéciaux et que l'organisation, la gestion et les méthodes de travail des écoles spéciales sont obsolètes. Les écoles spéciales n'ont pas instauré de dispositif de suivi des résultats des élèves et, par conséquent, recommandent rarement aux parents de transférer leur enfant dans le système éducatif ordinaire ; c'est généralement le cas même lorsque l'élève a d'excellents résultats. Cela

s'explique le plus souvent par la crainte, peut-être infondée, des spécialistes de la science du handicap que, sans leur aide, l'enfant ne réussisse pas dans le système éducatif ordinaire, qui ne dispose pas de l'équipement nécessaire pour s'occuper des enfants ayant des besoins spéciaux. Les spécialistes de la science du handicap et les directeurs des écoles spéciales redoutent peut-être aussi une « fuite des élèves » qui obligerait les écoles spéciales à fermer. Les travailleurs sociaux -- qui fournissent des informations tirées de la Loi sur la protection sociale se rapportant au soutien et à l'accueil des autres, à l'aide financière et au soutien financier à court terme, aux conseillers d'élève et aux programmes de soins à domicile -- dirigent les enfants et les parents vers les Conseils de classification et les établissements éducatifs spéciaux, mais font rarement l'effort supplémentaire de placer les élèves dans les écoles ordinaires.

A ces difficultés s'ajoutent celles liées au passage dans une classe supérieure. Dans l'enseignement primaire ordinaire, le passage dans les classes menant aux études secondaires, de perfectionnement et supérieures dépend uniquement des résultats de l'élève, alors que dans les écoles spéciales tout passage est fortement limité. Les écoles secondaires spéciales ne forment les élèves que dans quelques domaines, les orientant principalement vers les métiers manuels (à l'exception des écoles secondaires pour enfants ayant une déficience visuelle). Il est extrêmement rare qu'un élève d'une école spéciale soit admis dans l'enseignement supérieur.

Les écoles spéciales disposent des moyens d'enseignement techniques adaptés aux types de problèmes de développement présentés par leurs élèves et certaines ont commencé d'acquérir du matériel informatique à des fins pédagogiques, pratique encore peu répandue dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spéciales, les spécialistes de la science du handicap travaillent en tant qu'enseignants-directeurs d'école dans les petites classes, et l'enseignement des matières est dispensé dans les grandes classes par des enseignants qui ont reçu une formation d'enseignant adaptée et qui ont été initiés à la science du handicap. Des textes législatifs, règlements et lois autorisent les spécialistes de la science du handicap à enseigner dans les classes spécialisées par matière dans des écoles pour enfants présentant des déficiences et parfois dans les établissements d'enseignement supérieurs spéciaux, même si de par sa formation un spécialiste en science du handicap n'étudie généralement pas ces matières. Par ailleurs, le personnel de l'enseignement spécial perçoit un salaire supérieur d'environ 8 % à celui du personnel des écoles ordinaires. Sur le plan du financement, à tout autre égard, les écoles sont dans une situation totalement analogue. Sur le plan physique, les écoles spéciales sont plus accessibles que les écoles ordinaires.

Les possibilités d'enseignement offertes aux enfants ayant des besoins spéciaux

Le système éducatif actuel pour les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux propose trois possibilités de scolarisation : (1) les écoles spéciales pour les enfants ayant des déficiences mentales, physiques ou sensorielles et pour les enfants ayant des troubles du comportement ; (2) les classes spéciales intégrées dans les écoles ordinaires ; et, (3) les classes d'intégration dans les écoles ordinaires, où les enfants ayant des déficiences ou des besoins spéciaux sont éduqués aux côtés des autres enfants. Ces trois formes de scolarisation sont également proposées pour l'enseignement et l'éducation préscolaires des enfants ayant des besoins spéciaux. Cependant, la majorité des enfants ayant des besoins spéciaux ne sont pas scolarisés sous l'une ou l'autre de ces formes avant l'âge de six ans car les établissements adaptés ont peu de places disponibles, indépendamment du fait que les besoins spéciaux ont pu être identifiés à un stade très précoce. Ces dernières années, les établissements préscolaires ordinaires ont commencé à constituer des groupes de développement comprenant des enfants ayant divers types de déficiences. Nombre de ces groupes sont organisés en tant que projets pilotes, en particulier dans les grandes villes serbes.

Les écoles pour enfants ayant des problèmes de développement sont créées en tenant compte du type de problèmes de développement des élèves et se répartissent en : écoles pour enfants ayant des déficiences intellectuelles (QI entre 50 et 60) ; écoles pour enfants ayant des déficiences auditives ; écoles pour enfants aveugles et enfants ayant des déficiences visuelles ; écoles pour enfants ayant des déficiences physiques et enfants atteints de paralysie cérébrale (des classes éducatives supplémentaires sont créées pour ceux qui sont dans des hôpitaux spéciaux) ; et, écoles pour enfants ayant des troubles émotionnels et des problèmes de comportement social.

Sur les 85 écoles spéciales chargées en Serbie de l'éducation des enfants ayant des déficiences, 51 proposent un enseignement primaire et 34 un enseignement secondaire, 33 proposent ces deux types d'enseignement et une seule des écoles secondaires spéciales ne propose pas d'enseignement primaire. Les écoles pour enfants ayant des déficiences intellectuelles constituent la majorité des écoles spéciales. La répartition géographique des écoles spéciales dans le pays est inégale ; la grande majorité des écoles se trouvent à Belgrade et dans d'autres grandes villes, et les enfants qui viennent de villes plus petites ou de régions rurales doivent donc être placés en internat. Les services professionnels des écoles organisent des séances de travail individuel ou en groupe avec les élèves et emploient les spécialistes

suivants : 38 psychologues, 15 pédagogues, 64 orthophonistes, 27 somatopédistes, 40 thérapeutes, 22 travailleurs sociaux, 40 infirmiers et 31 audiologistes.

En Serbie, au total 70 écoles primaires et 11 écoles secondaires ont des classes rattachées. Certaines écoles n'ont qu'une seule classe rattachée, mais la majorité des écoles en ont plus d'une ; au total 81 écoles ordinaires comptent des classes spéciales. Au total 155 spécialistes de la science du handicap et 97 enseignants formés à d'autres matières enseignent à ces classes.

Les plans de travail et l'organisation des écoles

Le plan de travail annuel est un document présentant l'organisation de l'école, notamment le profil du personnel enseignant et les activités à effectuer pendant l'année scolaire. Le plan de travail annuel, préparé par le directeur de l'école et adopté par le Conseil de l'école, prévoit l'organisation générale de l'école (calendrier, programmes et examens), l'organisation de l'enseignement, les activités extrascolaires, le plan de développement de l'école, les programmes de travail pour les consultants experts et l'administration ; le travail des bibliothèques ; les informations sur les ouvrages scolaires et le matériel ; et, les moyens de transport et les examens. Les tâches liées à l'enseignement comprennent l'exécution du plan et du programme ; les programmes des matières optionnelles (la seconde langue dont l'apprentissage commence à partir de la troisième classe ; la langue de la minorité nationale, et des éléments de la culture nationale) ; l'élaboration du plan et du programme et l'actualisation du matériel pédagogique ; la préparation des cours et d'autres tâches ; la tenue des registres de l'école ; et, la formation professionnelle des enseignants et les examens professionnels des apprenants.

Dans les écoles ordinaires, les enfants ayant des besoins spéciaux suivent les mêmes cours que les autres enfants, ce qui signifie que les programmes ne sont pas spécialement aménagés pour eux. Les programmes des écoles spéciales posent des problèmes particuliers du fait que, comme l'enseignement des matières et le travail individuel de réadaptation sont effectués dans le même temps, l'enfant doit s'absenter de sa classe pour suivre son traitement de réadaptation.

Les écoles et les autres établissements d'enseignement sont, pour la plupart, inaccessibles aux enfants en chaise roulante en raison de nombreux obstacles physiques. Toutefois, l'adoption de la *Loi sur la planification et la construction dans la République de Serbie*, qui impose le respect des normes européennes relatives à l'accessibilité du cadre de vie, a créé les conditions

propices au relèvement des normes en matière d'accessibilité dans les écoles déjà construites et dans celles en construction.

La pédagogie

Dans les écoles ordinaires, la forme de travail la plus fréquente est le cours magistral accompagné d'un travail indépendant avec les élèves en fonction de leur désir de réussir. Il n'y a pas de suivi systématique des progrès scolaires individuels ou du développement psychosocial général des enfants autre que l'exécution du programme et la notation du travail des élèves. Dans la majorité des écoles spéciales, les programmes des écoles ordinaires sont utilisés, adaptés ou simplement allégés. Les méthodes pédagogiques distinctes devraient être prépondérantes dans les écoles spéciales adaptées au type de déficiences de chaque enfant. En ce qui concerne les programmes des écoles spéciales et les résultats scolaires, il s'agit de faire acquérir des connaissances, des compétences et des habitudes mais aussi des compétences utiles dans la vie courante et de faciliter le développement social. Le ministère de l'Éducation et des Sports a approuvé plusieurs projets de mise en place de programmes interactifs établissant des liaisons entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial.

Au niveau préscolaire, il n'existe aucun plan ni programme qui permettrait aux enfants ayant des besoins spéciaux d'être mieux préparés à intégrer le système éducatif traditionnel. Cependant, les méthodologies suivantes définissent les activités des spécialistes de la science du handicap et des élèves, telles qu'envisagées dans les programmes prévus. Au niveau préscolaire, la méthodologie de travail avec les enfants aveugles dans les écoles spéciales consiste en des activités ludiques, comme les jeux fonctionnels, les jeux faisant appel à l'imagination, les jeux de construction, en des activités sensori-motrices et en des activités d'orientation dans l'espace et dans le temps. La méthodologie de travail avec les enfants d'âge préscolaire présentant des déficiences intellectuelles est fondée sur l'importance pédagogique des activités ludiques, les types de jeux et la fonction des jouets. En ce qui concerne les enfants ayant des déficiences physiques, la méthodologie consiste à adapter la quantité de jeu au niveau de développement et à l'âge mental et à réaliser des activités guidées.

Dans les écoles primaires spéciales pour enfants ayant des déficiences visuelles, l'enseignement dispensé conformément au plan et programme des écoles ordinaires est complété par des activités spéciales : réadaptation et apprentissage de la vision restante, orientation et déplacement dans l'espace et apprentissage de l'autonomie. A *Veljko Ramadanović*, école pour enfants ayant des déficiences visuelles, les méthodes pédagogiques suivantes sont appliquées : méthode topognostique, méthode orale-textuelle, méthode par démonstration-illustration et méthodes expérimentales ou de laboratoire. Dans le nouveau programme applicable à la première classe de l'enseignement primaire pour enfants ayant des déficiences visuelles (2003/04), les méthodes suivantes sont citées : coopération, création, atelier de travail, participation et apprentissage actif. Les compétences utiles dans la vie courante, l'instruction civique et l'instruction religieuse sont de nouvelles matières optionnelles. L'interactivité, l'observation et la déduction par soi-même et plusieurs activités ludiques, telles que les jeux avec des marionnettes, les jeux de fiction et les jeux vocaux, font partie des méthodes du nouveau programme (2003/04) de l'école *Dragan Kovačević* (dont le nom signifie « préservation de la vue »).

Les écoles pour enfants sourds et malentendants utilisent des méthodes orales, des méthodes de lecture labiale, des méthodes d'entraînement auditif et des méthodes non orales. En 2001, l'école *Stefan Dečanski*, pour enfants ayant des déficiences auditives, est devenue une école expérimentale appliquant une nouvelle méthodologie -- développement complet des enfants ayant des déficiences auditives -- qui comprend de nouvelles matières (langage des signes, stimulation musicale, stimulation gestuelle, arts et métiers, anglais). De nouvelles méthodes pédagogiques apprennent à maîtriser ces matières (le serbe est enseigné à l'aide du langage fonctionnel, du langage des signes en racontant des contes de fées, les mathématiques en faisant des opérations d'addition et de soustraction à l'aide d'ordinateurs et de devinettes, etc.). L'école coopère avec les écoles ordinaires du quartier, et les membres de la collectivité peuvent en outre suivre des cours de langage des signes.

L'école primaire *Dragan Hercog* accueille tout élève qui a été dans l'incapacité de suivre les cours à l'école locale pour raison de santé, organisant parfois des cours à l'hôpital. Le nouveau programme de la classe 1 cite les méthodologies suivantes ; interactive, participative-créative, apprentissage par la découverte et résolution de problèmes. Les matières optionnelles suivantes ont été introduites : l'instruction religieuse, l'instruction civique, les compétences utiles pour la vie courante, le serbe, l'atelier de langue.

En ce qui concerne l'éducation des enfants ayant un handicap physique, le seul problème caractéristique des écoles ordinaires est l'existence

d'obstacles architecturaux. La grande diversité des dysfonctionnements moteurs en termes de premiers signes et d'intensité et le fait que ces dysfonctionnements s'accompagnent souvent de troubles intellectuels, sensori-perceptuels et du langage, empêchent de proposer dans les programmes d'éducation, de réadaptation ou d'intégration sociale une solution générale uniforme à ce segment de la population (Rapaić, D.). Compte tenu de ce qui précède, les enfants ayant un handicap physique ont des besoins éducatifs supplémentaires qui nécessitent aussi un soutien pédagogique spécial en termes de sélection et adaptation appropriées du contenu des programmes et de démarches méthodologiques spéciales.

Les enseignants qui travaillent dans les écoles susmentionnées ont suivi des séminaires de méthodologies : Enseignement actif, Développer les compétences éducatives des parents, Les mots sont des ouvertures sur le monde ou des murs, Mise en œuvre des programmes d'enseignement, Création de programmes scolaires, Faire garder le sourire, Le manuel des droits de l'enfant, Ateliers de théâtre. Des séminaires ont été organisés régulièrement en 2002 et en 2003, généralement à raison de deux ou trois séminaires pour le même groupe de participants. Les séminaires ont vu leur nombre diminuer en 2004 puis augmenter à nouveau en 2005. Les séminaires sont proposés par le ministère de l'Éducation et des Sports et par des organisations non gouvernementales. Pendant leurs études à la Faculté de la science du handicap, les étudiants apprennent à maîtriser la construction des cours, les caractéristiques du processus éducatif, les méthodes pédagogiques et les outils pédagogiques. Cependant, ces méthodes ne sont appliquées que dans les écoles spéciales. Les méthodes utilisées par les enseignants lorsqu'ils travaillent avec les enfants ayant des problèmes de développement devraient refléter le fonctionnement biopsychosocial de ceux-ci. En cours, l'enseignement doit être planifié, organisé et centré sur l'enfant, ce qui présuppose d'utiliser diverses méthodes de travail.

Dans les écoles spéciales, les enfants ont accès à des outils pédagogiques qui contribuent à une meilleure acquisition des connaissances (modèles, maquettes, images en relief, pâte à modeler et divers matériaux didactiques). Les programmes scolaires soulignent la nécessité d'utiliser quasiment tous les outils pédagogiques possibles : aides visuelles pour apprendre les mathématiques, lecteurs de cassettes, enregistreurs vidéo, tableaux noirs, bibliothèques et ordinateurs. Mais le pourcentage d'écoles spéciales dotées d'un matériel moderne (*i.e.*, ordinateurs nécessaires aux groupes spéciaux d'enfants, ordinateurs avec haut-parleurs, télévision, enregistreur vidéo) est exceptionnellement faible. Il existe un autre cas particulier d'enseignement : dans les hôpitaux et dans d'autres établissements de soins pour les enfants atteints de maladies chroniques, il n'y a pas de salle de cours et l'enseignement est dispensé dans les chambres

de l'établissement, et c'est l'enseignant qui fournit des outils pédagogiques limités. En ce qui concerne les ouvrages scolaires, les ouvrages scolaires standard destinés à la population majoritaire dans les écoles ordinaires sont généralement utilisés. Il est urgent de disposer d'ouvrages scolaires conçus en fonction des aptitudes des enfants ayant des besoins spéciaux, du processus éducatif et du programme d'enseignement réformé pour tous les groupes.

Les plans et programmes éducatifs

Toutes les écoles ordinaires appliquent les plans et programmes nationaux en dispensant un enseignement de type magistral (méthode ne tenant pas compte des différences qui existent entre les élèves en termes de connaissances, de développement et de motivation)³⁰. Certaines écoles spéciales, *i.e.* pour les enfants ayant des déficiences visuelles, ne s'écartent guère du programme d'enseignement national mais en modifiant toutefois partiellement le contenu afin de répondre aux besoins spéciaux. Par contre, les écoles spéciales pour les enfants ayant des déficiences mentales plus graves appliquent un programme d'enseignement qui ne contient que les éléments du programme ordinaire. Le Conseil pour l'élaboration des programmes d'enseignement se composait à l'origine de 15 experts venant de la Faculté de philosophie de Belgrade (Département de psychologie et Département de pédagogie), de la Faculté de philologie de Belgrade, de la Faculté de formation des enseignants, des établissements d'enseignement secondaires ordinaires de Belgrade et du ministère de l'Éducation et des Sports (Département des plans et programmes éducatifs). A partir de 2002, le Conseil pour l'élaboration des programmes d'enseignement, avec 339 membres, a été chargé des programmes d'enseignement des écoles ordinaires, travaillant dans le cadre de six conseils sur des questions liées au développement stratégique ; aux langues, à la littérature et à la communication ; aux sciences sociales et à la philosophie ; aux

³⁰

Par contre, la réforme des plans et programmes engagée fait intervenir des concepts entièrement nouveaux qui déplacent l'accent du processus éducatif du contenu vers les objectifs et résultats de l'éducation.

mathématiques, aux sciences naturelles et à la technologie ; à l'art ; et, à l'éducation physique et sanitaire.

Tout le travail sur les programmes d'enseignement sera repris par l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation au Centre pour le développement stratégique et au Centre pour l'élaboration des programmes et des ouvrages scolaires.

Les plan et programme pour les écoles spéciales n'ont pas encore été réformés ; il a été proposé que des conseils chargés de domaines éducatifs spécifiques et de types et degrés particuliers de problèmes de développement soient créés dans le cadre de l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement et de l'éducation, qui reprendra le travail sur les programmes éducatifs. Les équipes mettant au point les nouveaux programmes, comme indiqué dans le plan de travail pour 2005 et pour 2006, au Centre pour l'élaboration des programmes et des ouvrages scolaires, comprennent des représentants des spécialistes de la science du handicap, des enseignants dans des domaines éducatifs spécifiques employés dans les écoles pour enfants ayant des problèmes de développement, des experts venant de la Faculté de la science du handicap et de la Faculté de formation des enseignants, ainsi que des représentants du ministère de l'Éducation et des Sports. Les parents des enfants ayant des problèmes de développement n'ont pas encore été consultés lors de l'élaboration des programmes d'enseignement pour les écoles spéciales ; les personnes qui ont des déficiences et qui ont terminé leurs études dans une école spéciale ou ordinaire n'ont pas non plus été consultées (principalement au sujet des programmes relatifs aux activités optionnelles ou extrascolaires) ; et les représentants du marché du travail ou de l'Agence pour l'emploi n'ont pas non plus été associés. Dans les établissements ordinaires ou spéciaux préscolaires il n'existe pas de plan ou de programme adapté aux enfants ayant des problèmes de développement.

Les programmes d'études correspondant à des programmes adaptés

Dans le document intitulé « Les fondements généraux du programme éducatif », adopté officiellement par le Conseil de l'éducation en février 2004, il est proposé entre autres moyens d'adapter les programmes d'éducation des enfants ayant des problèmes de développement de : définir des résultats optimaux ; obtenir des résultats appropriés en ajustant les limites d'âge ; individualiser les activités éducatives et adapter les méthodes et techniques pédagogiques ; choisir les outils pédagogiques appropriés ; constituer de petits groupes d'élèves dans une classe pour un travail plus intensif avec ces élèves ; étendre l'évaluation des progrès et succès, des connaissances acquises aux progrès réalisés par les élèves sur les plans social, cognitif et de la communication ; proposer des matières optionnelles

adaptées ; associer les assistants experts à l'élaboration d'activités éducatives personnalisées pour ces élèves et évaluer et assurer le suivi de leur efficacité et de leur performance ; et, mener d'autres activités et procédures compatibles avec les ressources humaines et financières de l'école.

La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux imposera d'adapter les programmes d'enseignement au modèle éducatif trivalent proposé (intégration, intégration partielle et écoles spéciales réformées). Les plan et programme de *l'intégration scolaire* doivent respecter le programme éducatif général tout en adoptant une démarche stratégique et méthodologique spécifiques pour les enfants ayant des besoins spéciaux de quelque nature que ce soit. Cela présuppose des modalités d'enseignement adaptées aux besoins spéciaux, ce qui peut se faire avec l'aide d'assistants travaillant en parallèle avec l'enseignant en prenant en groupe ou individuellement des enfants ayant des besoins spéciaux afin qu'ils travaillent avec des enseignants ayant reçu une formation spécialisée. Il est également indispensable que les outils pédagogiques et les procédures méthodologiques soient adaptés aux besoins spéciaux et que l'ethos de l'école intégratrice crée une atmosphère générale de tolérance et de respect des différences. Dans le dispositif d'*intégration partielle*, les enfants ayant des besoins spéciaux, regroupés dans des classes spéciales au sein des écoles ordinaires, participent aux côtés des autres enfants à certaines activités éducatives (*i.e.* art, musique ou éducation physique) et à certaines activités extrascolaires. Une autre forme d'intégration partielle consiste à avoir des classes séparées dans les écoles spéciales, dont les élèves suivent certaines matières dans une école ordinaire et participent à certaines activités extrascolaires. Le programme des activités communes est élaboré dans le cadre du plan national ; l'un de ses principaux objectifs est l'adoption d'attitudes tolérantes et positives vis à vis des différences et une meilleure socialisation et intégration des enfants ayant des problèmes de développement.

Les plan et programme correspondant au *nouveau type d'éducation spéciale* sont appliqués dans les écoles spéciales et dans tout établissement de protection sociale, tels que les centres d'accueil et les établissements d'hébergement permanent des personnes ayant des problèmes de développement. Cette nouvelle forme d'éducation spéciale présuppose la mise en place d'un nouveau programmes d'étude spécial prévoyant des liens étroits entre l'éducation et la réadaptation. L'éducation spéciale comprendra les programmes éducatifs A, B et C, mis au point en tenant compte du type et du degré de déficience.

Le *Programme A*, conformément aux fondements généraux du programme éducatif, comprend une préparation de nature à intégrer l'enfant

dans le système éducatif ordinaire. C'est l'une des formes susmentionnées d'*intégration scolaire partielle*. L'enfant est éduqué dans le cadre de ce modèle éducatif parce qu'il a des besoins spéciaux prononcés qui sont pour le moment le mieux satisfaits au sein du système éducatif spécial.

Le *Programme B* est le programme ordinaire adapté et réduit en fonction du potentiel éducatif des enfants ayant des problèmes de développement. Le contenu des matières de base (*i.e.* le serbe ou les mathématiques) est réduit et l'accent est mis sur des matières mettant en jeu les compétences, notamment à travers l'ergothérapie, ce qui facilite l'acquisition des compétences utiles dans la vie courante.

Le *Programme C* a été réduit aux informations éducatives de base, en mettant l'accent sur les activités d'ergothérapie visant à faire acquérir des compétences utiles dans la vie courante. Le Programme C, permet de faire entrer l'éducation dans les établissements d'accueil et les établissements d'hébergement permanent des personnes ayant des déficiences graves. Il présuppose la mise en place de programmes individuels uniquement, créés par des experts des établissements d'accueil ou d'hébergement permanent des personnes ayant des déficiences graves, en coopération avec l'école spéciale concernée.

La formation des enseignants

Les programmes de formation des enseignants travaillant dans les écoles ordinaires et dans les écoles spéciales ont des points forts et des points faibles. Si les enseignants des écoles ordinaires manquent d'expérience et de connaissances en ce qui concerne les enfants ayant des besoins spéciaux, certains enseignants des écoles spéciales n'ont pas reçu une formation suffisante dans les matières qu'ils enseigneront. Cette situation s'observe dans les établissements préscolaires ainsi que dans les écoles primaires et secondaires. Par exemple, les établissements préscolaires et les écoles spéciales emploient des spécialistes de la science du handicap qui, au cours de leurs études en science du handicap, ont été formés à travailler avec les enfants ayant des problèmes de développement, mais qui n'ont pas reçu de formation spéciale pour travailler dans les établissements préscolaires. Les spécialistes de la science du handicap ne sont pas non plus formés à

enseigner les matières scolaires (*par exemple*, le serbe ou les mathématiques) alors qu'ils enseignent à l'école primaire, voire secondaire, de nombreuses matières nécessitant des compétences spécialisées.

Conformément aux statuts de la Faculté de la science du handicap, des cours sont proposés dans la discipline de la science du handicap, ou de la pédagogie spéciale, comprenant la logopédie, l'oligophrénologie, la prévention des troubles du comportement, la somatologie, la surdologie et la typhlogie. Les candidats, dont les études dureront quatre ans et demi, sont admis en fonction de leurs résultats à l'examen d'entrée, qui porte sur la biologie, la psychologie et la sociologie. Il est indiqué dans le programme de 1999 concernant les études fondamentales à la Faculté de la science du handicap que les spécialistes de la science du handicap diplômés peuvent occuper l'un des emplois suivants :

- Les *enseignants diplômés pour personnes sourdes* sont employés dans les établissements préscolaires et dans les écoles primaires et secondaires pour personnes sourdes ou malentendantes, dans les internats et les cliniques d'hébergement ou à de réadaptation des enfants sourds ou malentendants ou dans les ateliers de formation professionnelle et dans les associations professionnelles.
- Les *typhlogues diplômés* sont formés à enseigner dans les écoles pour enfants ayant des déficiences visuelles, travaillent dans les centres d'orientation, dans les services de formation visuelle et dans d'autres établissements sanitaires.
- Les *oligophrénologues diplômés* sont employés dans les établissements préscolaires et dans les écoles primaires et secondaires et dans les établissements de formation professionnelle des enfants et des jeunes intellectuellement déficients, dans les centres d'accueil, dans les foyers d'hébergement des adultes ayant des déficiences intellectuelles et dans les services de santé, de gestion et spécialisés.
- Les *somatopédistes diplômés* sont employés dans les établissements sanitaires, éducatifs et sociaux. Dans les écoles primaires ordinaires, les somatopédistes appliquent des programmes d'exercices correctionnels préventifs pour les enfants présentant des troubles psychomoteurs légers.
- Les *logopédistes diplômés* sont employés dans les établissements sanitaires, éducatifs et sociaux et dans le cadre d'autres activités lorsqu'il est possible de traiter la pathologie de la communication orale.

- Les *pédagogues spéciaux diplômés* sont employés dans les domaines des affaires intérieures, de l'ordre judiciaire, de la politique sociale et de la protection sociale, dans les centres de service social et dans d'autres établissements de protection sociale.

Les spécialistes de la science du handicap peuvent enseigner dans les écoles pour enfants ayant des problèmes de développement, après avoir étudié la méthodologie du travail éducatif et la méthodologie de la pédagogie applicable aux enfants ayant un type spécifique de handicap. La Loi sur l'enseignement primaire et secondaire autorise les spécialistes de la science du handicap à enseigner *uniquement* dans les écoles pour enfants ayant des problèmes de développement ; elle ne leur donne *pas* le droit d'enseigner dans les écoles primaires et secondaires ordinaires. Conformément à la réglementation sur la formation professionnelle, un spécialiste en science du handicap peut suivre une formation complémentaire dans des domaines ou matières particuliers, mais cette pratique n'est pas encore répandue dans les facultés d'enseignement, ce qui implique que les spécialistes de la science du handicap semblent devoir enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas les qualifications requises.

Les enseignants qui travaillent dans les écoles spéciales et qui ne sont pas des spécialistes de la science du handicap peuvent recevoir à la Faculté de la science du handicap une formation complémentaire qui leur permettra de travailler avec des enfants ayant des problèmes de développement, après plusieurs années d'expérience dans des écoles spéciales. Le programme actuel définit les matières correspondant à un type spécifique de handicap, que les experts doivent étudier en plus du tronc commun de matières. Ce tronc commun comprend : une initiation à la science du handicap et aux principaux diagnostics en matière de handicap, la neuropsychologie et les méthodes de rééducation, les fondements médicaux et psychologiques du handicap et la réadaptation des personnes handicapées à l'aide de la science du handicap. Les matières suivantes sont propres au type de handicap : pédagogie et formation professionnelle concernant les personnes sourdes et malentendantes atteintes de surdandragogy ; pédagogie, méthodologie et formation professionnelle concernant l'enseignement des personnes handicapées physiquement ; pédagogie, méthodologie et formation professionnelle concernant les personnes aveugles et les personnes ayant des déficiences visuelles ; méthodes de resocialisation, pédagogie concernant les personnes ayant des déficiences intellectuelles et méthodes d'enseignement aux personnes ayant des troubles du comportement.

Les maîtres de l'éducation préscolaire qui travaillent dans les jardins d'enfants font leurs études à l'Académie pour les maîtres de l'éducation préscolaire afin d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler avec

de jeunes enfants ; ils n'acquièrent pas de connaissances sur les caractéristiques des enfants ayant des problèmes de développement ni sur les méthodes spécifiques à employer pour travailler avec ces enfants, mais apprennent seulement les matières fondamentales qu'ils enseigneront et la méthodologie à utiliser pour les enseigner. Les enseignants des écoles primaires qui travaillent dans les écoles ordinaires ne reçoivent pas non plus systématiquement au cours de leurs études de base la formation nécessaire pour travailler avec les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, bien qu'ils puissent être amenés à compter ces enfants parmi leurs élèves. Un grand nombre des facultés où les enseignants sont formés n'offre guère de possibilités, ou aucune, de formation même superficielle concernant les enfants ayant des besoins spéciaux. La Faculté de formation des enseignants de Belgrade fait exception puisque son programme d'études de base prévoit que les étudiants/enseignants apprennent au cours de leur quatrième année d'études la méthodologie nécessaire pour s'occuper des personnes ayant des problèmes de développement modérés (initiation à la science du handicap). Cependant, comme ce programme est conçu à partir de l'expérience acquise dans les écoles spéciales et non dans les écoles ordinaires, certains concepts fondamentaux devront être revus à l'avenir. Ni la Faculté de formation des enseignants ni la Faculté de la science du handicap ne proposent de programme pour les enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des problèmes de développement. Des jardins d'enfants spéciaux (et des groupes éducatifs spéciaux dans les jardins d'enfants ordinaires) emploient des spécialistes de la science du handicap qui ont suivi à la Faculté de la science du handicap un cours intitulé « Méthodologie du travail préscolaire avec les enfants présentant différents types de handicaps ». Les étudiants/enseignants ont une expérience pratique de ces matières dans les classes préscolaires. Toutefois, leur formation n'accorde pas une place suffisamment grande aux disciplines relatives aux jeux des enfants, à la littérature pour enfants et aux programmes pour le développement psychomoteur des enfants. La formation dispensée aux spécialistes de la science du handicap n'est pas sensiblement différente selon qu'ils se destinent à travailler dans l'enseignement préscolaire ou dans l'enseignement primaire ou secondaire.

Le ministère de l'Éducation et des Sports a agréé 16 programmes visant à former les maîtres de l'éducation préscolaire, les autres enseignants et les spécialistes de la science du handicap au travail avec des enfants ayant des besoins spéciaux ; ces programmes ont été proposés aux établissements préscolaires et scolaires. Cette année a vu l'introduction d'un permis

d'enseigner imposant à tout enseignant du système éducatif spécial ou ordinaire de suivre un certain nombre d'heures obligatoires de formation³¹.

Dans les écoles ordinaires, les équipes d'experts se composent d'un psychologue et d'un pédagogue qui ont normalement suivi un cours sur la psychologie des personnes ayant des problèmes de développement et qui ont éventuellement acquis lors d'autres cours des connaissances sur les enfants à risque. Dans ces écoles l'équipe d'experts compte très rarement un spécialiste en science du handicap parmi ses membres ; ainsi, dans un échantillon de 97 écoles en Serbie, seulement 20 spécialistes de la science du handicap étaient employés³². Le spécialiste en science du handicap qui est membre d'une équipe d'experts n'enseigne pas. Dans les écoles spéciales, la formation des experts tels que les pédagogues, les psychologues et les travailleurs sociaux est assurée en leur faisant suivre à la Faculté de la science du handicap pendant un an des programmes visant à permettre de travailler avec les enfants ayant des problèmes de développement.

En 2003/04, le ministère de l'Éducation et des Sports a préparé le projet *ISKORAK* « Aller de l'avant » et introduit la première d'une série de formations visant à préparer les spécialistes de la science du handicap à travailler dans les nouvelles écoles spéciales et dans les futures écoles intégratrices. Dans le cadre de ce projet, le premier séminaire de formation à l'intention de 150 spécialistes de la science du handicap venus de toutes les régions de la Serbie a été organisé en février 2004. Ce séminaire de 14 heures et demi s'est déroulé sur deux jours sous forme de cours magistraux théoriques et d'ateliers de travail en petits groupes sur la réforme de l'éducation en Serbie en général et sur les nouveaux concepts de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. L'atelier de travail a porté sur la préparation du travail en équipe, sur l'adoption d'attitudes positives et la suppression des préjugés à l'égard des changements en matière d'éducation et de l'intégration scolaire et sur la préparation au nouveau rôle que les spécialistes de la science du handicap joueront dans les écoles spéciales réformées et intégratrices futures.

Les parents n'ont pour le moment guère participé au travail de l'école ; leur contribution a consisté pour l'essentiel à être membres du Conseil de l'école et du Conseil des parents d'élèves. Il est prévu de faire jouer aux parents un rôle beaucoup plus important dans les écoles réformées. Dans les écoles spéciales réformées et dans les futures écoles intégratrices, un représentant des parents sera membre de l'équipe scolaire chargée de la

³¹ Catalogue des programmes de formation professionnelle dans l'enseignement pour l'année universitaire 2003/04

³² La réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, 2004

planification du développement et membre de l'équipe d'experts chargée d'élaborer un programme d'études personnalisé pour leurs enfants. Les parents pourront en outre participer au processus éducatif en tant qu'associé ou assistant. Il est également prévu que les parents participent en prenant toutes les décisions essentielles concernant l'éducation de leur enfant.

Conclusion

La Serbie a engagé ces dernières années de vastes réformes visant à démocratiser et à décentraliser le système éducatif afin de rattraper le retard que des années d'isolement de la scène internationale lui ont fait accumuler dans le domaine de l'éducation. Le fait que les termes « insertion » et « intégration » aient été définis et que les projets de réforme contiennent des propositions spécifiques sur l'intégration scolaire et l'éducation spéciale jettent les bases qui permettront de franchir de nouvelles étapes positives. Dans le cadre de la réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et ayant des problèmes de développement, le projet de modèle trivalent, officiellement adopté en février 2003 par le Conseil de la réforme, est un concept unique de l'éducation des enfants ayant des problèmes de développement, qui sera appliqué en Serbie. Pour mettre en place efficacement ces possibilités d'intégration dans le système éducatif il faudra procéder à des changements progressifs car cette mise en place nécessite un dispositif bien préparé d'experts et de professionnels et une évolution de la société en général. Par conséquent, ce processus prendra du temps.

Les activités qui faciliteront la mise en place du système d'intégration scolaire peuvent être réparties en quatre objectifs comme suit :

- Création de la stratégie de réforme de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, et des étapes stratégiques, et élaboration des concepts de certains aspects de la réforme (2005) ;
- Instauration des cadres institutionnel et juridique nécessaires à la mise en œuvre de la réforme (2005) ;
- Préparation des écoles, du personnel, des programmes d'enseignement et des collectivités locales et des dispositifs de liaisons entre les écoles spéciales et ordinaires ; contributions à la

réforme de la Faculté de la science du handicap visant à renforcer la formation des futurs maîtres d'écoles, pédagogues et enseignants relative aux enfants ayant des problèmes de développement, et collecte systématique de données indiquant le nombre d'enfants et d'adultes ayant des problèmes de développement (2005-2007) ;

- Mise en place progressive du modèle d'intégration, pendant une période de transition, comprenant la réalisation de projets expérimentaux dans les écoles spéciales et les écoles ordinaires et dans les établissements préscolaires (2005-2007)

L'Institut pour l'amélioration de l'éducation et de l'enseignement, en coopération avec l'Institut pour l'évaluation de la qualité de l'éducation et de l'enseignement et avec le ministère de l'Éducation et des Sports, mettra au point, exécutera et évaluera les activités proposées, dont l'objectif fondamental est de fournir une éducation de qualité aux enfants ayant des problèmes de développement.

Auteurs

Rapport de synthèse

Peter Evans, OCDE

Christine Stromberger, OCDE

Bulgarie

Peshka Korkinova-Strezova, Ministère de l'Éducation et des Sciences

Greta Gancheva, Ministère de l'Éducation et des Sciences

Bosnie-Herzégovine

Djulaga Hadzic, Ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Culture et des Sports,
Canton de Tuzla, Bosnie-Herzégovine.

Maja Mesanovic

Melika Smajic, Université de Tuzla, Bosnie-Herzégovine.

Croatie

Maja Ljubić

Kosovo

Feride Aliu, Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Kosovo.

Enver Mekolli, Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Kosovo.

Ex-République yougoslave de Macédoine

Desanka Ugrinovska, Ministère de l'Éducation, des Sciences

Moldavie

Tatiana Tintiuc, Ministère de l'Éducation, Moldavie.

Victoria Isac, Ministère de l'Éducation, Moldavie.

Monténégro

Željko Darmanović, “1. June” Ecole spéciale pour enfants et adolescents affectés
d'un retard mental, Monténégro.

Nataša Tomović, “Ljubica Popovic” Kindergarten, Podgorica, Montenegro.

Nada Šakotić, Montenegro.

Ivana Petričević, Ministère de l'Éducation et des Sciences de la République du
Montenegro

Tamara Milić, “Stampar Makarije” Ecole élémentaire, Monténégro.

Roumanie

Liliana Preoteasa, Ministère de l'Éducation et de la Recherche

Simona Nicolae, Ministère de l'Éducation et de la Recherche

Serbie

Gordana Nikolić Institut pour le développement de l'éducation

Branka Jablan, Université de Belgrade

Slavica Marković, "Milan Petrović" Ecole pour enfants ayant des besoins particuliers

Vesna Radoman, Université de Belgrade

Sulejman Hrnjica, Université de Belgrade

Zvezdana Djurić, Institut pour le développement de l'éducation

Bibliographie

Bosnie Herzégovine

Biondić, I. 1993. Integrativna pedagogija. Odgoj djece s posebnim potrebama. Školske novine. Zagreb. (Integrative pedagogy-Education of children with special needs. School gazettes. Zagreb.)

‘Duga’ research statistics 2001-2003

Ferguson, D.L. Gudjonsdottir, H., Droege, C., Meyer, G., Lester, J., Ralph, G. 1998. *Designing Classroom Curriculum for Personalised Learning. Module 1D*. University of Oregon

Frederickson, N. Cline, T. 2002. *Special Education Needs, Inclusion & Diversity: A Textbook*. Philadelphia. Open University Press.

Ibralić, F. 2002. *Adaptivno ponašanje osoba sa mentalnom retardacijom*. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli.(Adaptive behaviour of persons with mental retardation. Doctoral dissertation. Faculty of Defectology. University of Tuzla.)

Igrić, Lj. 1999. *Osobitosti osoba s posebnim potrebama*. Zbornik radova Nacionalnog skupa o vjerskom odgoju djece i mladezi s posebnim potrebama. Zagreb. 20-25. (Characteristics of persons with special needs. Collection of articles from National meeting on the religious education of children with special needs. Zagreb. 20-25)

Izveštaj nevladinih organizacija o stanju prava djece u Bosni i Hercegovini. August 2004.(Report of NGOs on the status of rights of children in Bosnia and Herzegovina. August. 2004)

Ministère des droits de l’homme et des réfugiés - Département des droits de l’homme. 2002. *National action plan for children in Bosnia and Herzegovina 2002-2010*

Ministère des affaires civiles de Bosnie Herzégovine. 2004. *Education Development in Bosnia and Herzegovina*. National Report.

- Ministère de l'éducation de Bosnie Herzégovine. 2001. Basis for the Education Policy and Strategic Development of Education in Federation of Bosnia and Herzegovina
- Mustać, V., Vicić, M.1996. *Rad sa ucenicima s teskocama u razvoju u osnovnoj skoli. Prirucnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb. Skolska knjiga. (Work with pupils with special needs in primary school. Manual for educators. Zagreb. Skolska knjiga)
- Office for Standards in Education, 2000. *Evaluating Educational Inclusion*, London. OfStEd. ref: HMI 235.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. 1998. *Foundations of curriculum*. Curriculum foundations, principles, and issues. 3rd edition. Boston. Allyn and Backon
- Parlement de la Fédération de Bosnie Herzégovine. 2003. *Overal Law on Elementary and Secondary Education*. Official Gazette Federation of Bosnia and Herzegovina 18/03.
- Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenici.2003.Didaktički putokazi. Časopis za nastavnu teoriju i praksu (Institution of pedagogy and Faculty of Education in Zenica. 2003. Didactic milestones. Journal on teaching theory and the practise)
- Project Document. Programme for Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia and Herzegovina 2003-2006
- Smajić, M. 2004. *Adjusting the curriculum to individual needs. A single case study and innovation project*. Master thesis. Department of Special Needs Education.University of Oslo.
- Smith, F. 1986. *Insult to intelligence*. New York. Arbour House.
- Stančić, Z. 2000. *Iskustva u svezi s edukacijskom integracijom djece i mladeži s posebnim potrebama u Republici Hrvatskoj*. Defektologija 5. 37-41. (Experiences with educational integration of children and youth with special needs in Republic Croatia. Defectology 5. 37-41)
- UNDP. 2000. *Human Development Report Bosnia and Herzegovina 2000 Youth*. Independent bureau for humanitarian issues.
- UNDP. PRINT-PROJECT.1999. *Integration – one possible experiment in Bosnia and Herzegovina*. UNOPS.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.
- UNESCO. 2001. *Open File on Inclusive Education-Support Materials for Managers and Administrators*.

- UNESCO. 2003. *Bosnia and Herzegovina Human Development Report/Millennium development Goals*.
- Ustav Bosne i Hercegovine. 1995.(Constitution of Bosnia and Herzegovina.1995)
- Ustav Federacija Bosne i Hercegovine i amandmani 1994/97/02 (Constitution of Federation of Bosnia and Herzegovina and amendments.1994/97/02)
- Ustav Republike Srpske i amandmani 1994/97/02 (Constitution of Republic of Srpska and amendments.1994/97/02)
- Zakon o osnovnom obrazovanju Republike Srpske.2004. (Law on primary school education of Republic of Srpska.2004)
- Zakon o predškolskom obrazovanju Bosne i Hercegovine (Law on preschool education of Bosnia and Herzegovina)
- Zakon o predškolskom odgoju Republike Srpske.1993. (Law on preschool education of Republic of Srpska.1993)
- Zavod za statistiku FBiH.1998-2003. *Statistički godišnjak/Ljetopis*. (Institution of statistics. 1998-2003. Statistic annual.)

Bulgarie

- Bizhkov, G., M. Popov. *Comparative Education*, University Publishing House “St. Kliment Ohridski”, S., 1999.
- Evans, Peter. *Integration in School of with Specific Education needs in the OECD member countries*. Collection “Prospects”, volume XXV, No. 2, June 1995.
- Korkinova-Strezova, P. *Comparative Special Pedagogic*, S., 2003.
- Radulov, V. *Integrated Teaching and Special Schools*. Axion, Shumen, 1995.
- Radulov, V. *Children with Specific Pedagogic Needs in School and Society*. Advertising and Publishing House DARS, Burgas, 1996.
- Radulov, V. *Comparative Special Education*, University Publishing House “St. Kliment Ohridski”, S., 2003.
- Constitution de la République de Bulgarie (promulg. State Gazette, issue 56 of 13.07.1991).
- People Education Act (promulg. SG, issue 86 of 18.10.1991).

- Occupational Education and Teaching Act (promulg. SG, issue 68 of 30.07.1999).
- Educational Degree Act, General Educational Minimum and Curriculum (promulg. SG, issue 67 of 27.07.1999).
- Child Protection Act (promulg. SG. Issue 48 of 13 June 2000).
- Handicapped People Integration Act (promulg. SG, issue 81 of 17.09.2004, in force since 1.01.2005).
- Rules for the Application of the People Education Act (issued by the Minister of Education and Science, promulg. SG, issue 68 of 30.07.1999).
- Regulation No. 6 of 28.05.2001 on the Distribution of Schooling Time to Reach the a General Educational Minimum after Classes, Stages and Degrees of Education (issued by the Minister of Education and Science, promulg., SG, issue 54 of 15.06.2001).
- Regulation No. 6 of 19.08.2002 on Teaching of Children with Special Education needs and/or with chronic diseases (issued by the Minister of Education and Science (promulg. SG, issue 83 of 30.08.2002).
- National Plan for the Integration of Children with Special Education needs and/or with chronic diseases within the system of People Education, adopted with Decision of the Council of Ministers No. 894 of 22 December 2003
- National Strategy for the Child 2004 – 2006.
- National Statistic Institute Bulletin, S., 2003.
- Salamanca Declaration and Framework of Action for Special Education, Salamanca – Spain, 7-10 June 1994.
- Standard UN Rules concerning the Equality and Equal Chances for Handicapped People.
- UN Convention on the Child's Rights ratified with Decision of the Great national Assembly, SG; issue 32 of 23.04.1991).
- UNESCO, Review of the Present Situation in Special Needs Education, UNESCO, 1995

Croatie

- Act on Preschool Education (Official Gazette, no. 10/97.)
- Act on Elementary Education (Official Gazette, no. 69/03.)

Act on Secondary Education (Official Gazette, no. 69/03.)

Ajduković, M., 2002.: *Incorporating the Experience from Working with Child Victims of War into Efficient Practice with Children in Peacetime Conditions, Children and Society*, Year 4, Issue 1-2, State Institute for the Protection of the Family, Maternity and Youth, Zagreb

Bašić, J., 2000.: Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište, u: Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži, urednici: Josipa Bašić, Josip Janković, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, str. 32

Fulgosi-Masnjak, R., 1989.: Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja - stavovi učenika i roditelja, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Ivančić Đ., Stančić, Z., 2002.: Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama, u: Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje, urednice: Lelija Kiš-Glavaš, Rea Fulgosi-Masnjak, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM, Zagreb, 132-180

Kiš-Glavaš, L., 1999.: Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja, Doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb

Kiš-Glavaš, L., 2001.: Croatian Association for Professional Help to Children with Special Needs: Support to the Educational Integration in Croatia, Proceedings, Making World of Difference, International Association of Special Education, Warsaw, Poland, 23th – 27th July, pg. 95 – 98

Kiš-Glavaš, L., Wagner-Jakab, A., 2002.: Attitudes of Teachers Towards Teaching as Determinants of Changing Attitudes Towards the Integration of Students with Learning Disabilities, Revija za rehabilitacijska istraživanja, vol. 37, br. 2, Zagreb, str. 191-202

Kobeščak, S., 1997.: Razlike u stavovima roditelja učenika oštećena i neoštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji, Programme i sažeci, 5. znanstveni skup Fakulteta za defektologiju, Rehabilitacija i inkluzija, 23-26 rujna, Zagreb

Kuzman, M., Pejnović Franelić, I., Pavić Šimetin, I., Hemen, M., 2004.: Health Behaviour in School-aged Children HBSC 2001/2002, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Zagreb

- Levandovski, D., Radovančić, B., (1987.): Komparacija stavova nastavnika redovnih i specijalnih škola prema djeci s teškoćama u razvoju u integracijskim uvjetima (prema pojedinim vretama oštećenja), Fakultet za defektologiju, Sveučilišta u Zagrebu
- Ljubić, M. 1999.: Nastavni plan i programme za osnovnu školu, Odgoj i školovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitoj osnovnoj školi, Prosvjetni vjesnik, Posebno izdanje 2, 8-9
- Ljubić, M., 2002.: Stavovi nastavnika srednjih škola prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja, Magistarski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L., Vojnović, N., 2003.: Učinci Programa edukacije nastavnika na promjenu stavova prema edukacijskoj integraciji (The effects of Teacher training programme on their attitudes toward educational integration Vlidnieto na programite za obučenje na učitelji vbrxy otnošenieto im kbm integraciata v obrazovaniето), Deca s specialni obrazovateljni potrebnosti, Zbornik radova s međunarodne znanstvene konferencije «Raven šans za obrazovanie i socialne inegracii», Plovdiv, Bulgaria, 11.-13. travnja, str. 18-24
- Pinoza-Kukurin, Z., 1995.: Stavovi učenika redovnih osnovnih škola prema suučenicima s teškim oštećenjem vida i odgoj za toleranciju, Obrazovanje za tolerantnost; Pristupi, koncepcije i rješenja, Zbornik radova, Međunarodni znanstveni skup, Rijeka, 23-25. XI.1995, 265-270
- Rački, J., 1997.: Teorija profesionalne rehabilitacije osoba s invaliditetom, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Regulations on Enrollment of Children in Primary School (Official Gazette, no. 13/1991.)
- Regulations on Secondary Education of Pupils with Handicaps and Major Developmental Handicaps (Official Gazette, no. 86/92)
- Ružić, E., 2003.: Provedba zakonskih odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama, u: Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama, urednik: Miroslav Pospiš, Zbornik radova, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Povjerenstvo Vlade RH za osobe s invaliditetom, Zagreb
- Stančić, V., 2001.: Promišljanja o edukacijsko-rehabilitacijskoj znanosti, Mojih 40 godina u defektologiji, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb

- Stančić, V. i sur., 1982.: Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju, Teorijski problemi i istraživanja, Izvještaj br. I, Fakultet za defektologiju, Zagreb
- Vlada Republike Hrvatske, 2002.: Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, Zagreb
- Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (Narodne novine, broj 64/01)
- Znaor, M., Janičar, Z., Kiš-Glavaš, L., 2003.: Socijalna prava osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj, Mirovinsko osiguranje, Revija Hrvatskog zavoda za mirovinsko osiguranje, tematski broj 1, prosinac 2003, str. 3-20
- Žic, A., Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L., 1998.: School integration of children with intellectual disability in Croatia, Development Across the Life-Cycle: International Course of Intellectual Disability, December, 14-17, Maastricht, The Netherlands
- Wagner-Jakab, A., 2003.: Informiranost studenata učiteljskih studija o učenicima s posebnim potrebama i neke njihove osobine u odnosu na stavove prema edukacijskoj integraciji, Magistarski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb

Ex-République yougoslave de Macédoine

- Analysis of the Primary Education for the school year 2002/ 3, Document for Internal use by the Ministry of Education and Science;
- Constitution de la République de Macédoine;
- Draft - Strategy for the Development of the Education in Republic of Macedonia, Skopje, 2000;
- Educational Developmental Strategy 2001 - 2010, Skopje, 2002;
- Law for Primary Education, Official Gazette of Republic of Macedonia 29/ 2002, 63/ 2004;
- Osnovno obrazovanje, Sadržini i organizacija na vospitno - obrazovna dejnost i Nastavne programi, Skopje 1997, 2004;
- Rulebooks for:
- a) "...the Criteria and the Way of Realisation of the Primary Education of the Students with Developmental obstacles" 27/ 96;

- b) "...the Assessment of the Specific needs of the persons with Physical and Psychological Development". 30/ 2000;

Kosovo

Law on Primary and Secondary Education, 2002

Strategic Plan for Education Development in Kosovo, 2002-2007, Ministry of Education Science and Technology, January 2003.

Moldavie

UN Convention on the Rights of the Child, ratified by the Republic of Moldova in 1993.

The Constitution of the Republic of Moldova, adopted by the Parliament of the Republic of Moldova in 1994.

The Concept Concerning the Development of Education in the Republic of Moldova, adopted by the Parliament of the Republic of Moldova in 1994.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris, UNESCO, 1994.

Regulation Regarding the Functioning of Boarding Schools/Gymnasiums for Orphans or Children Without Parental Care, 1994, the Ministry of Education.

Law on Education. No. 547, 1995.

Certain Measures for Assistance Orphans and Children from Socially Vulnerable Families, Government Decision no 53, 1995.

Certain Complementary Measures for Improving the Children Care in Boarding Schools/Gymnasiums, Government Decision no 268, 1995.

National Programme for Development of Education for 1995-2005.

The National Concept of the Child and Family Protection, Government Decision no 51, 2002.

National Strategy of Economic Growth and Poverty Reduction, adopted by Law no 398 –XV from 02.12.2004

National Strategy for Child and Family Protection, Government Decision no 727, 2003.

National Education for All Strategy (2004-2015), Government Decision no 410, 2003.

The Memorandum of Understanding between the Government of the Republic of Moldova and the European Community Food Safety Programme, signed in 2003 and accomplished in 2004 (the articles dealing with collecting and implementing the data concerning the placement of children with difficulties in special institutions).

Monténégro

General Law on Education (2002)

Law on Pre-school Education (2002)

Law on Elementary Education (2002)

Law on Gymnasium (2002)

Law on Secondary Vocational Education (2002)

Law on Adult Education (2002)

The Special Education Law (1992)

Law on Education of Children with Special Needs (2004)

Official Gazette of the Republic of Montenegro”, No. 64, (2002)

Roumanie

Government Decision no. 586/1990, modified in 1992

Norms No. 9233/1995

Ministerial Order No. 4323/1998

Ministerial Order No. 3796/1999

Ministerial Order No. 4378/1999

Ministerial Order No. 4217/1999

Ministerial Order No. 3634/2000

Ministerial Order No. 4653/2001

Ministerial Order No. 4747/2001, Chapter 8

Ministerial Order No. 3662/2003

Ministerial Order No. 3372/2004

Education Law No. 84 of 1995

Regulations for the Organisation and Functioning of Pre-university education (Ministerial Order No. 4747/2001)

Romanian Constitution, Article 58

Teachers' Statute, Law no. 128 from 1997

UNESCO: The Dakar Framework for Action (2000), UNESCO

World declaration on Education for All

Serbie

The Law on Social Care of Children, *Official Gazette of the Republic of Serbia*, no. 29/01

The Law on Primary School, *Official Gazette of the Republic of Serbia*, nos. 50/92, 22/2002

The Law on Secondary School, *Official Gazette of the Republic of Serbia*, nos. 50/92, 23/02

The Law on the Basis of the Education system, *Official Gazette of the Republic of Serbia*, no. 64/2003

Board for the Development of the Curriculum and Board for Educational Areas (2004): *The General Basis of the Curriculum*, Belgrade, Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia

Hrnjica (2000): *The Education of Children with Special Needs in FRY*, Belgrade Save the Children

Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2001): *Statistical Data on Primary and Secondary Education*

Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2003): *Catalogue of Programmes of Professional Training of Educational Staff for the Academic Year 2003/2004*, Belgrade

Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2002), *Quality Education for All: The Road to Developed Society*, Belgrade

Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2003), *Analysis of the Current Situation in the Education of Children with Special Needs and Proposals for Further Action*

Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2004), *Reform of the Education of Children with Special Needs*, Belgrade

- Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia (2004), *Quality Education for All: Challenges of the Educational Reform in Serbia*, Belgrade
- OECD, National Report (1987): “Education Development for Disabled and at Risk Students.”
- OECD, *Education policy analysis*, Paris, 2002.
- Charter of Human and Minority Rights and Civil Freedoms, *The Official Gazette of Serbia and Montenegro*. No. 6/2003
- Pančevo The Big Ones and the Little Ones: Different among Peers (2003),
- Radoman Vesna, Nikolić Gordana: “Introducing the Integral Development Method in the Education of Children with Impaired Hearing” (2002), Herceg Novi
- UN Convention on the Rights of the Child (1989), Belgrade, UNICEF
- UN: Standard Rules for the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (2001), Tuzla
- UNESCO: The Salamanca Statement (1994), General principles for action in the sphere of education in connection with special needs, Spain
- UNESCO: The Dakar Framework for Action (2000), UNESCO
- UNICEF: Comprehensive Analysis of the Primary Education system in FRY (2001)
- UNICEF/Save the Children (2003): Children with Development Problems in Regular Primary Schools, Belgrade

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2006 01 2 P) ISBN 92-64-03617-2 - n° 55046 2006

Les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap en Europe du Sud-Est

BOSNIE-HERZÉGOVINE, BULGARIE, CROATIE, KOSOVO, EX-RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE, MOLDAVIE, MONTÉNÉGRO, ROUMANIE ET SERBIE

Cette publication s'intègre dans le projet de développement de l'éducation pour les étudiants handicapés et à risque en Europe du Sud-Est. Ce projet a été mené à bien par l'OCDE dans le cadre du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est. Il contribue aux efforts entrepris par les pays pour ajuster leurs réformes d'éducation sur les principes énoncés par la Commission européenne dans le « Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe ». Les efforts des pays visent tout particulièrement à offrir à tous une éducation de qualité et à assurer l'égalité des chances. Les rapports par pays sont complétés par une présentation générale de la situation de l'éducation en besoins spéciaux en Europe du Sud-Est.

Cette étude s'inscrit dans le cadre des relations de coopération que l'OCDE entretient avec les économies non membres de diverses régions du monde.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

<http://www.sourceocde.org/enseignement/9264036172>

<http://www.sourceocde.org/economiestransition/9264036172>

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

<http://www.sourceocde.org/9264036172>

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.



ISBN 92-64-03617-2
96 2006 01 2 P



www.oecd.org

