

Financement de l'éducation inclusive

Webinaire 8

- Livret technique



© **Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) 2014**

À propos de l'auteur : Crawford Dedman est un consultant en éducation spécialisée et éducation inclusive. Il travaille actuellement comme conseiller principal en politique au Ministère de l'Éducation de l'Ontario, au Canada. Crawford Dedman comptabilise plus de 17 ans d'expérience professionnelle dans la gestion de projets de haut niveau en matière de politique éducative et de financement de l'éducation, avec une focalisation sur l'éducation inclusive et l'offre de services intégrés entre les secteurs de l'éducation, de la santé et des services à l'enfance. Crawford Dedman possède à la fois un Master en administration publique à l'École des études en politiques publiques de l'Université Queen et un Master en administration des affaires de l'école de gestion Rotman de l'Université de Toronto.

La reproduction de toute ou partie de cette publication est sujette à autorisation. Celle-ci est gratuite pour les organisations éducatives à but non lucratif. Les autres devront s'acquitter d'une somme modique.

Coordination : Paula Frederica Hunt

Édition : Stephen Boyle

Maquette : Camilla Thuve Etnan

Pour toute question, veuillez contacter :

La Division de la Communication, UNICEF,
Permissions, 3 United Nations Plaza, New York,
NY 10017, USA, Tél : 1-212-326-7434

E-mail : nyhqdoc.permit@unicef.org



Avec tous nos remerciements à Australian Aid pour son grand support à l'UNICEF et ses homologues et partenaires, qui sont engagés dans la réalisation des droits des enfants et personnes vivant avec un handicap. Le partenariat avec le REAP (Rights, Education and Protection) contribue à mettre en action le mandat de l'UNICEF pour défendre la protection des droits des enfants et élargir les opportunités pour qu'ils atteignent leur plein épanouissement.

Financement de l'éducation inclusive

Webinaire Livret

Ce que ce livret peut faire pour vous	4
Acronymes et abréviations	6
I. Introduction	7
II. La situation du financement de l'éducation inclusive pour soutenir les enfants handicapés	9
III. Les défis pour le financement de l'éducation inclusive	13
IV. Quels sont les modèles clés pour le financement de l'éducation inclusive ?	15
Les modèles par habitant	15
Les modèles basés sur les ressources	17
Les modèles basés sur le résultat	18
V. Les recommandations sur les modèles de financement dans l'appui d'une approche fondée sur les droits à l'éducation inclusive	21
Les avantages clés du financement par habitant pour les élèves handicapés	22
VI. Pour aller plus loin	26
VII. Répondre à quelques questions courantes	28
Ressources supplémentaires	30
Glossaire	32
Notes de fin	33

Ce que ce livret peut faire pour vous

L'objectif de ce livret et du webinaire qui l'accompagne est d'assister le personnel de l'UNICEF et ses partenaires à comprendre les concepts de base du financement de l'**éducation inclusive** (EI), en mettant l'accent sur les enfants handicapés, et les recommandations sur quels modèles et quelles stratégies de financement soutiennent une **approche fondée sur les droits** à l'éducation inclusive.

Dans ce livret, vous allez vous familiariser avec :

- *Pourquoi financer l'éducation inclusive est important ;*
- *Quels sont les modèles de financement et les approches qui soutiennent l'éducation inclusive ?*
- *Des suggestions et conseils pratiques sur la manière de soutenir la mise en œuvre des modèles de financement et les approches qui soutiennent une approche fondée sur les droits à l'éducation inclusive ;*
- *Des ressources utiles.*

Pour des conseils plus détaillés sur la programmation de l'éducation inclusive, référez-vous aux livrets inclus dans cette série :

1. Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF
2. Définition et classification du handicap
3. Législation et politiques pour l'éducation inclusive
4. Collecter des données sur les enfants en situation de handicap
5. Cartographier les enfants handicapés et hors de l'école
6. SIGE (Système d'Information de Gestion de l'Éducation) et enfants en situation de handicap
7. Partenaires, plaidoyer et communication pour des changements sociaux
8. Financement de l'éducation inclusive (*ce livret*)
9. Programmes préscolaires inclusifs
10. Accès à l'école et à un environnement d'apprentissage I : Physique, information et communication
11. Accès à l'école et à un environnement II : Conception universelle de l'apprentissage
12. Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'enfant et pédagogie
13. Participation des parents, de la famille et de la communauté dans l'éducation inclusive
14. Planification, suivi et évaluation

Comment utiliser ce livret ?

À travers ce document, vous trouverez des encadrés résumant les points essentiels de chaque partie, offrant des études de cas et des recommandations pour des lectures complémentaires. Les mots clés sont surlignés en gras tout au long du texte et sont inclus dans le glossaire à la fin du document. Il y a également, à la fin, une liste de communautés de savoirs online pour vous aider à approfondir vos connaissances sur la question.

Si, à tout moment, vous souhaitez revenir en arrière dans ce livret, cliquez simplement sur la phrase « Webinaire 8 – Livret technique » en haut de chaque page et vous serez alors redirigés immédiatement vers la table des matières.

Pour un accès au webinaire, scannez simplement le QR code.



Acronymes et abréviations

BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDPH	Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
EASNIE	Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive ¹
ECE/CEI	Europe Centrale et de l'Est et États Indépendants membres du Commonwealth
EI	Éducation inclusive
EPT	Éducation Pour Tous
NU	Nations Unies
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
RBC	Réadaptation à base communautaire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

I. Introduction

L'éducation de qualité est un droit pour tous les enfants. La **Convention Internationale des Droits de l'Enfant** (CIDE) et la **Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées** (CDPH) expriment clairement toutes les deux quelle est leur vision pour assurer une éducation de qualité pour tous et rappellent, toutes les deux, combien il est important de fournir les soutiens nécessaires pour développer le potentiel de chaque enfant.

En conformité avec la CIDE et la CDPH, l'éducation inclusive est l'approche que l'UNICEF emploie pour garantir à chaque enfant une éducation de qualité inclusive. L'éducation inclusive, telle qu'elle est définie dans la déclaration de Salamanque, encourage la « reconnaissance de la nécessité de travailler vers la « scolarisation pour tous » - institutions qui incluent tout le monde, favorisent et célèbrent la différence, soutiennent l'apprentissage et répondent aux besoins individuels² ».

Alors que l'éducation inclusive est un large concept qui inclut tous les groupes d'enfants, nous nous concentrerons, dans ce Livret, sur les enfants en situation de handicap. Pour plus d'informations sur la CIDE et la CDPH, référez-vous au Livret 1 de cette série.

Il est difficile de parler de mesures visant à promouvoir la mise en œuvre de l'éducation inclusive sans parler de la manière de la financer. En réalité, pour un grand nombre de pays, les budgets nationaux sont souvent limités, l'aide publique au développement fait défaut et les parents ne peuvent souvent pas payer les coûts directs et indirects de l'éducation. Afin de pouvoir réaliser les objectifs de l'éducation inclusive pour tous, les pays ont besoin de financer et de soutenir les services éducatifs pour les élèves en situation de handicap. Ce défi s'applique aux régions dotées de systèmes éducatifs développés (avec des systèmes d'éducation spécialisée parallèles, telle que dans la région d'Europe Centrale et de l'Est et États Indépendants membres du Commonwealth [ECE/CEI]), ainsi que dans les régions en développement (l'Afrique et certaines régions de l'Asie) avec des systèmes éducatifs moins développés (sans systèmes parallèles d'éducation spécialisée).

Les interventions visant à promouvoir l'inclusion ne sont pas nécessairement coûteuses. De nombreuses mesures rentables visant à promouvoir l'éducation inclusive ont été développées dans des pays aux ressources restreintes. Elles incluent :

- Les classes multi-âges et multi-capacités ;
- L'alphabétisation initiale en langue maternelle ;
- Des modèles de formation de formateurs pour le perfectionnement professionnel ;
- La transformation d'établissements d'enseignement spécialisé en centres de ressources qui fournissent une expertise et un soutien à des écoles ordinaires ;
- Le développement et le renforcement des compétences et des capacités des parents et le lien avec les ressources communautaires ;
- L'utilisation des enfants eux-mêmes dans des programmes par les pairs³.

Des réformes de financement de l'éducation ont eu lieu dans la plupart des pays de l'ECE/CEI. Cependant, les mécanismes pour assurer un financement adéquat ciblant les élèves qui en ont le plus besoin doivent être améliorés. Il est également nécessaire d'accroître l'efficacité financière des systèmes éducatifs⁴. Le rapport *Call for Action. Education equity now: Including all children in quality learning* a identifié la nécessité pour les gouvernements de prendre des mesures afin de réformer leurs systèmes de gouvernance et leurs mécanismes de financement de façon à leur permettre de répondre aux besoins des enfants défavorisés, y compris les enfants en situation de handicap. Les investissements dans la qualité et

l'inclusion peuvent être compensés par des gains d'efficacité avec les budgets existants et peuvent générer des économies⁵.

Une chose est sûre : les méthodes, procédures et critères pour le financement adoptés par les autorités locales et / ou nationales peuvent soit faciliter soit empêcher le processus d'inclusion⁶.

L'analyse de Tony Booth, dans un article de l'UNESCO datant de 2003, apporte des observations intéressantes sur les structures qui soutiennent le financement de l'inclusion :

- Une étude sur les politiques inclusives, menée dans 17 pays, a conclu que les pays les mieux placés pour soutenir l'éducation inclusive sont les pays dotés d'un système fortement décentralisé et dont les budgets pour les besoins particuliers sont délégués au niveau central vers les institutions régionales (municipalités, districts, et / ou groupement d'écoles⁷).
- Lorsque la répartition des fonds à des contextes distincts influence directement le montant des fonds disponibles pour les écoles ordinaires et lorsque les centres de soutien scolaire jouent un rôle décisif dans l'attribution des fonds, c'est alors bénéfique pour réaliser l'inclusion⁸.

Résumé

- *En conformité avec la CIDE et la CDPH, et conformément aux missions que se donnent l'UNICEF ainsi qu'à l'engagement de l'organisation pour l'équité, l'éducation inclusive est l'approche que l'UNICEF préconise pour garantir que chaque enfant reçoive une éducation de qualité.*
- *Le financement est une question essentielle. Il doit donc être pris en considération par les gouvernements lors de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les défis liés au financement sont expérimentés, à la fois, dans des systèmes éducatifs bien développés (avec des systèmes parallèles d'éducation spécialisée, comme, par exemple, en Europe de l'Ouest, dans les régions ECE/CEI) et également dans des systèmes moins développés (sans systèmes parallèles à l'éducation spécialisée, comme, par exemple, en Afrique et dans certaines régions de l'Asie).*
- *Les gouvernements doivent désormais prendre des mesures pour réformer leurs systèmes de façon à répondre aux besoins des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires.*

II. La situation du financement de l'éducation inclusive pour soutenir les enfants handicapés

Points clés

- *L'éducation inclusive a souvent été critiquée par des personnes affirmant que l'éducation inclusive n'était pas économiquement viable et que le coût de l'intégration des élèves handicapés dans les écoles ordinaires était plus élevé que le maintien d'un système éducatif séparé ;*
- *Des données probantes et des recherches plus récentes sur le sujet révèlent que l'inclusion est plus rentable que le maintien d'un système séparé. Les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité de soutenir de multiples systèmes d'administration, de services et d'écoles spécialisées.*

Bien qu'il y ait eu un mouvement pour l'adoption de politiques pour l'éducation inclusive dans de nombreux pays et régions du monde, les budgets et cadres financiers n'ont pas souvent soutenu l'éducation inclusive. Par exemple, dans les régions de l'ECE/CEI, un certain nombre de gouvernements se sont engagés dans l'éducation inclusive dans leurs plans nationaux d'éducation et leurs rapports stratégiques. Il s'agit notamment de l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Biélorussie, la Bosnie-et-Herzégovine, la Géorgie, le Kosovo, l'ancienne République yougoslave de Macédoine et la Serbie⁹. Cependant, le soutien budgétaire, les cadres d'action, les indicateurs et les engagements de mise en œuvre ne sont pas inclus, et l'éducation inclusive n'est pas souvent harmonisée avec la planification de l'éducation générale. Ainsi, au sein de l'ECE/CEI, la Bosnie-et-Herzégovine et la Géorgie sont les deux seuls pays de la région à disposer de plans stratégiques pour l'éducation inclusive intégrant les politiques, et qui reçoivent un soutien financier pour la mise en œuvre¹⁰.

Pour de nombreux pays de l'UNICEF ayant des comités nationaux, les cadres politiques et financiers ont soutenu l'éducation inclusive. Par exemple, en Australie, dans un rapport de 2010 compilé par la Nouvelle-Galles du Sud (NSW), le conseil législatif a décrit les soutiens apportés aux élèves handicapés dans les écoles ordinaires comme étant constitués par « l'équipe de soutien d'apprentissage scolaire, le programme d'assistance à l'apprentissage, le programme de soutien financier à l'intégration, la coordination de soutien d'apprentissage scolaire et le programme de soutien à l'apprentissage scolaire proposé ». Le rôle de chacun de ces soutiens est d'aider l'enseignant à s'adapter et à modifier son programme et les environnements pour s'assurer qu'ils puissent être convenablement accessibles aux élèves handicapés¹¹.

Le financement de l'éducation inclusive a été influencé par les politiques et par la compréhension même de l'inclusion. Il est tout d'abord important de différencier les concepts d'**intégration** (la présence physique des enfants handicapés dans les classes et les écoles ordinaires) et l'**inclusion** (« un processus visant à traiter et à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion au sein même de l'éducation comme à l'extérieur¹² »). Ces différences aboutissent à une approche incohérente du soutien gouvernemental à l'éducation inclusive. Voici quelques faits :

- L'ancienne République yougoslave de Macédoine, l'Ukraine et la Russie ne font pas de distinction entre intégration et inclusion. En dépit du fait que ces pays font référence aussi bien à l'intégration qu'à l'inclusion dans leurs stratégies, leurs actions n'appuient pas non plus les méthodes favorisant l'inclusion des élèves handicapés à l'école. En fait, la majorité des enfants en situation de handicap dans ces pays ne sont ni inclus ni intégrés dans les écoles ordinaires et sont plutôt scolarisés dans des établissements d'enseignement spécialisé.

- Certains pays comme le Kosovo, la Russie, la Serbie, l'Arménie, la Biélorussie et l'Ouzbékistan indiquent l'intention de transformer les **établissements d'enseignement spécialisé** en centres de ressources pour soutenir l'éducation inclusive dans les **écoles ordinaires**.
- Le Monténégro a des équipes mobiles qui se rendent dans les écoles ordinaires pour proposer des conseils sur l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.
- La Serbie a mené une étude sur les coûts de la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive, ce qui alimentera le développement d'une formule de financement par habitant.
- En Arménie, le Ministère de l'Éducation et des Sciences teste actuellement l'inclusion complète des élèves dans le système ordinaire dans une de ces régions¹³.

L'éducation inclusive a connu, dans son histoire, un plus grand soutien dans certains pays à revenus élevés et à revenu intermédiaire. Les États-Unis en sont un bon exemple. Des données des États-Unis montrent, par exemple, un progrès (en moyenne) en ce qui concerne les placements inclusifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et qui passent 80% ou plus de leur journée d'école dans des classes d'éducation ordinaire a augmenté aux États-Unis passant de 32% à 54% entre 1989 et 2005. Dans le même temps, le nombre d'élèves ayant des BEP inscrits dans des établissements séparés a diminué au début de cette période, passant de 6% à 4%, un pourcentage resté stable au cours des 15 dernières années (les pourcentages restants d'élèves ayant des BEP sont dans d'autres catégories de placements entre ces deux extrêmes¹⁴).

Note : Dans la plupart des cas, le financement de l'éducation inclusive prend en considération les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, et pas uniquement les élèves handicapés. Toutefois, pour les besoins de ce livret, le groupe d'élèves référencés sous l'appellation BEP inclut (mais ce n'est pas exclusif) des élèves ayant des handicaps.

Les opposants à l'éducation inclusive ont défendu le maintien d'un système éducatif séparé en invoquant le fait que l'éducation inclusive n'est pas économiquement viable et que les coûts pour maintenir ce système sont élevés. Les rares ressources financières et humaines sont les obstacles les plus communément cités pour l'expansion de l'éducation inclusive¹⁵. Un récent examen de l'éducation inclusive dans les régions de l'ECE/CEI a montré que l'Albanie, la Serbie, la Moldavie, la Russie et l'Ukraine mentionnent toutes l'absence de directives financières et des fonds limités pour les écoles ordinaires comme étant les facteurs clés empêchant la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans ces régions, le problème s'explique par les investissements historiques faits dans les systèmes séparés d'établissements d'enseignement spécialisé, et dans le manque de volonté politique pour rendre l'éducation inclusive accessible à tous¹⁶.

Le financement a fréquemment été cité comme un défi majeur pour les gouvernements en Afrique pour mettre en œuvre l'éducation inclusive. Dans les pays d'Afrique, la principale contrainte est la pénurie importante de ressources – manque d'écoles ou installations inadéquates, manque d'enseignants et / ou manque d'enseignants et de personnels spécialisés, manque de matériel et d'équipements spécialisés pour l'apprentissage, etc. - pour aider les élèves handicapés dans les écoles ordinaires¹⁷. De nombreuses études ont révélé que la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Namibie, en Afrique du Sud, en Zambie et au Zimbabwe a été retardée à cause d'un manque de ressources financières¹⁸.

Bien que la responsabilité de l'éducation (inclusive et autre) des élèves relève de l'État, il s'avère que, dans de nombreux pays en développement, les organisations non gouvernementales (ONG) jouent un rôle essentiel en fournissant aux gouvernements des soutiens financiers pour mettre en œuvre des projets qui promeuvent et favorisent l'éducation inclusive. Un examen de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur l'éducation spéciale dans les pays en développement a

indiqué que dans 26 d'entre eux, les ONG étaient considérées comme la source principale de financement, alors que dans plusieurs autres, les ONG fournissaient jusqu'à 40% des coûts des fournitures des besoins particuliers¹⁹.

En République démocratique populaire du Laos, un projet a été mené dernièrement et s'avère être un parfait exemple de ce type de soutien menant au succès de l'éducation inclusive. Save The Children et l'Agence suédoise de coopération du développement international ont fourni un financement à long terme et un soutien technique pour un projet d'éducation inclusive de 1993 à 2009. Le projet a abouti à une approche nationale centralisée pour l'élaboration de politiques et de pratiques en matière d'éducation inclusive. Les services ont commencé en 1993, lors de l'ouverture d'une école pilote dans la capitale, à Vientiane. Aujourd'hui, 539 écoles dans 141 districts fournissent une éducation inclusive et un soutien spécialisé à plus de 3000 enfants handicapés²⁰.

Bien que le financement de la mise en œuvre de l'éducation inclusive soit un problème clé pour de nombreux gouvernements, il n'est pas plus coûteux de financer l'éducation inclusive que de maintenir un système éducatif séparé. De plus en plus, les pays réalisent l'inefficacité des multiples systèmes d'administration, de structures et de services organisationnels, et d'établissements d'enseignement spécialisé²¹. De plus, un ensemble croissant de données probantes indique que l'inclusion a un meilleur rapport coût-efficacité que les systèmes éducatifs séparés²². Voici quelques faits :

- Un rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) de 1994 a estimé que les coûts moyens des besoins éducatifs particuliers dans le cas de placements séparés sont sept à neuf fois plus élevés que ceux des enfants handicapés dans les classes d'enseignement général²³.
- Des recherches plus récentes de l'OCDE ont montré que les coûts de l'éducation spécialisée par habitant étaient environ 2½ fois plus élevés que ceux de l'éducation ordinaire. Cela s'explique principalement par les salaires, puisque le rapport enseignant / élève est plus favorable aux élèves handicapés²⁴.
- Une évaluation de l'éducation inclusive en Albanie en 2005 a montré que les coûts de l'éducation des élèves handicapés dans les classes ordinaires étaient de 1/16 du coût moyen de l'éducation de ces élèves dans des institutions spécialisées²⁵.
- En 2009, le Bureau pays de l'UNICEF en Arménie a commandé une étude pour examiner les structures de coûts de l'institutionnalisation. Cette étude a montré que la transition des soins en établissement vers des services communautaires permettrait d'économiser de l'argent, à court et à long terme²⁶.
- Des études récentes menées dans trois états des États-Unis (la Californie, l'Illinois et le Massachusetts) ont montré la relation positive entre l'inclusion et les résultats scolaires pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, deux de ces études dans lesquelles les données étaient comparées (la Californie et l'Illinois) n'ont trouvé aucune relation entre l'inclusion, les résultats éducatifs et la dépense moyenne par élève pour l'éducation des enfants en difficulté. Ces données suggèrent que l'inclusion est un moyen rentable et efficace pour améliorer les résultats des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces données suggèrent également que des degrés plus élevés d'inclusion peuvent être atteints sans une augmentation globale des dépenses²⁷.

III. Les défis pour le financement de l'éducation inclusive

Points clés

- *Une politique centralisée et des approches de financement pour l'éducation restent un obstacle majeur pour introduire des réformes de financement qui soutiennent la mise en œuvre de l'éducation inclusive ;*
- *Bien que les gouvernements aient été confrontés à de nombreux défis pour faire avancer la mise en œuvre de l'éducation inclusive, des progrès ont été constatés avec la décentralisation du financement de l'éducation dans de nombreuses régions ;*
- *Bien souvent, le problème ne relève pas uniquement du niveau des ressources, mais également de la manière dont les fonds sont distribués et alloués.*

De nombreuses approches de financement traditionnelles à travers les régions (par exemple, l'ECE/CEI) sont fortement centralisées. Bien que les gouvernements décentralisent progressivement l'autorité de la politique éducative, le chemin est encore bien souvent long pour arriver à un financement décentralisé²⁸. Dans les études sur les formules de financement, une tendance largement répandue est la décentralisation où les gouvernements accordent des sommes d'argent, grâce à des fonds bloqués, aux autorités locales qui les allouent alors selon des besoins locaux déterminés²⁹.

Il existe des liens étroits entre la décentralisation des responsabilités gouvernementales au niveau local et le financement de l'éducation inclusive. La décentralisation permet d'adapter les services aux besoins locaux et permet une meilleure démocratie locale et davantage de responsabilité. Cela confère soutien et encouragement pour les pratiques innovantes afin de satisfaire les besoins spécifiques des communautés, des écoles et des apprenants au sein des communautés locales³⁰.

Dans la partie IV, lorsque l'on parle de modèles clés qui soutiennent le mouvement vers l'éducation inclusive, il est clair que les systèmes de financement devront mettre en œuvre des mécanismes de financement communautaire. Pour qu'ils puissent travailler efficacement, l'autorité politique ainsi que le système de financement doivent être décentralisés. Bien qu'il y ait eu quelques défis évidents, des progrès se produisent dans ce domaine. Voici quelques faits :

- Près de la moitié des 10 provinces du Canada ont des systèmes de subvention dans lesquels les recettes proviennent de sources locales et provinciales / territoriales et sont redistribuées aux districts scolaires locaux sur la base de la formule par élève.
- En Australie, au cours de ces dix dernières années, de nombreux gouvernements d'États et de territoires ont opté pour le financement des élèves et des écoles défavorisées via des formules de financement basées sur le système « par élève », pour lequel les ressources peuvent être accordées selon une pondération à l'allocation de base d'une école³¹.
- Dans la région de l'ECE/CEI, au moins neuf pays ont initié une sorte de financement par élève pour promouvoir une plus grande inclusion.

Webinaire 8 – Livret technique

- La Banque Mondiale a testé des structures de financement par élève dans plusieurs pays de la région ECE/CEI, y compris en Bosnie-et-Herzégovine, en Ouzbékistan et dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine³².
- En Turquie, un fonds spécial existe pour accélérer les interventions privées d'éducation inclusive.

De plus, l'expérience a montré que ce progrès est loin d'être simple et que de nombreux facteurs peuvent affecter la capacité des systèmes à se transformer. Voici quelques faits :

- En Serbie, où le gouvernement fédéral finance 85% du système éducatif, la municipalité couvrant le reste, les gouvernements locaux ne sont parfois pas suffisamment fonctionnels pour continuer sans de solides efforts de renforcement des capacités.
- En Arménie, où les efforts de décentralisation sont en cours depuis plusieurs années, un fossé croissant s'est constitué au niveau des liens entre les décideurs politiques et les spécialistes, en raison de l'absence de clarification et d'établissement précis des rôles et définitions avant la décentralisation de nombreux processus³³.

Pour en savoir plus, rendez-vous sur :

- [Le droit des enfants handicapés à l'éducation : une approche basée sur les droits à l'éducation inclusive, UNICEF, 2012](#)

Notes

IV. Quels sont les modèles clés pour le financement de l'éducation inclusive ?

Points clés

- *Il existe trois modèles clés pour déterminer le financement des élèves handicapés :*
 - **Les modèles d'entrée ou par habitant ;**
 - **Les modèles basés sur les ressources ;**
 - **Les modèles basés sur le résultat.**
- *Chaque approche offre à la fois des avantages et des inconvénients en ce qui concerne :*
 - *L'adéquation / la suffisance pour atteindre les objectifs de soutien à l'éducation inclusive ;*
 - *La promotion de l'équité et de l'inclusion pour les élèves handicapés ;*
 - *L'efficacité / la rentabilité à administrer au niveau local / scolaire de manière à atteindre le plus grand nombre d'élèves en situation de handicap.*
- *Veillez vous référer, s'il vous plaît, au tableau à la fin de cette partie pour obtenir des informations clés sur ces modèles de financement.*

Les modèles par habitant

Vue d'ensemble

Les formules de financement par habitant comptent le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, y compris les enfants en situation de handicap. La principale base d'une formule par habitant est le nombre d'élèves. Selon ce type de formule, le financement suit l'élève³⁴.

Une formule par habitant, c'est :

- Le montant par habitant X le nombre d'élèves répondant aux critères.

Dans la pratique, le montant par habitant varie systématiquement pour certaines catégories d'élèves. Ces variations dans les montants de financement par habitant sont parfois nommées « pondération des fonds ». Des montants plus importants par habitant peuvent être spécifiés pour des facteurs tels que :

- Différence de niveau / âge ;
- Programme d'études ;
- Emplacement géographique ;
- Langue minoritaire ;
- Désavantage social ;
- Statut de handicap ;

Un exemple d'allocation totale par habitant pour une école primaire de 100 étudiants serait de :

- 60 élèves sans besoins particuliers : (60 x 1 = 60)
- 30 élèves socialement désavantagés : (30 x 1,2 = 36)
- 7 élèves ayant une langue minoritaire : (7 x 1,5 = 10,5)
- 3 élèves handicapés : (3 x 2,5 = 7,5)

Pour cette école, le nombre total pondéré d'élèves serait égal à : 114 (60 + 36 + 10,5 + 7,5).

Le financement pour cette école serait égal à : 114 X le montant de financement de base.

(**Note** : les pondérations indiquées ci-dessus ne sont données qu'à titre indicatif³⁵.)

Pour les élèves handicapés, une pondération de financement unique peut être utilisée. Cependant, dans la mesure où un pays a de multiples sous-classifications pour les élèves handicapés, il peut être préférable d'utiliser des pondérations différentielles. Par exemple, aux États-Unis, où environ 13,5% de tous les élèves des écoles publiques sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, de multiples catégories sont utilisées. Une catégorie principale de handicap est déterminée pour chaque enfant. Les coûts sont amenés à varier considérablement d'une catégorie à l'autre³⁶.

Les fonds peuvent aller aussi bien aux régions ou aux municipalités sous la forme :

- D'une subvention forfaitaire ;
- D'un système pondéré par l'élève* (**Note** : comme indiqué dans la description de ce modèle) ;
- D'un compte basé sur le recensement, selon lequel tous les élèves sont comptés et qu'un pourcentage égal d'élèves ayant des besoins particuliers est présumé dans toutes les régions / les municipalités³⁷.

Les modèles par habitant se retrouvent souvent dans de nombreux pays à revenus élevés ou intermédiaires comme les États-Unis, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. De plus, les pays à forte proportion d'élèves dans les établissements d'enseignement spécialisé utilisent le plus souvent les modèles par habitant, dans lesquels les services sont financés par le gouvernement central sur la base du nombre d'enfant³⁸. En Europe, les pays qui travaillent avec ce type de modèle au niveau scolaire sont l'Autriche, la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Irlande, les Pays-Bas et la Suisse. Les pays ayant des pourcentages relativement peu élevés d'élèves dans des établissements d'enseignement spécialisé ou des classes spéciales tels que Chypre, l'Espagne et la Suède, utilisent également ce modèle³⁹.

Avantages

- Le financement et les ressources suivent l'élève, ce qui pourrait encourager les écoles locales à accepter les enfants ayant des handicaps, et à surmonter les préoccupations concernant la capacité des écoles à fournir les soutiens nécessaires ;
- Cela permet la flexibilité en augmentant ou diminuant les budgets nationaux dans la mesure où le montant du financement de base peut varier au fil du temps ;
- Cela reflète les coûts réels de l'éducation des élèves handicapés ;
- Les élèves sont financés équitablement selon leurs besoins éducatifs. De plus, d'autres facteurs peuvent être inclus dans la formule de financement afin de fournir une plus grande équité (c'est-à-dire, les différences de coûts urbains et ruraux, les écoles séparées par rapport aux écoles ordinaires).
- Certaines études montrent que cette approche a augmenté le pouvoir des parents dans leur capacité à obtenir le soutien approprié pour leurs enfants⁴⁰.

Inconvénients

- Les coûts sont souvent élevés à cause de la nécessité de diagnostiquer et d'identifier les élèves individuels pour avoir accès au financement ;
- Ce modèle peut, insidieusement, fournir une incitation au gonflement du nombre d'enfants handicapés de manière à augmenter le financement. Cependant, l'audit peut être un frein important à la présentation de fausses données.
- Ce modèle met l'accent sur le handicap et non pas sur les besoins éducatifs des élèves.
- Les modèles qui n'incluent pas une approche pondérée par les élèves peuvent ne pas intégrer pleinement les coûts d'éducation d'une large variété d'élèves handicapés. Par exemple, cela ne représente pas la large variété et le degré de services qui peuvent être exigés par les élèves au sein des catégories de handicaps (par exemple, les troubles du spectre autistique) ainsi que selon les différentes catégories de handicaps (c'est-à-dire les troubles d'apprentissage vs les troubles du développement)⁴¹.

Les modèles basés sur les ressources

Vue d'ensemble

Les modèles basés sur les ressources sont également appelés modèles « de rendement » (through-put) parce que le financement est basé sur les services fournis plutôt que sur le nombre d'enfants. Les modèles basés sur les ressources sont habituellement accompagnés de politiques fiscales qui exigent des unités qualifiées d'enseignement ou des programmes.

Les pays qui se focalisent sur ce type de financement décentralisé pour les besoins particuliers sont le Danemark, la Finlande, la Grèce, l'Islande, la Norvège et la Suède. Les municipalités y décident la manière dont les fonds d'enseignement pour les besoins particuliers devraient être utilisés, et du degré de financement⁴².

Quelques exemples de modèles basés sur les ressources incluent :

- La Finlande, où la majorité des écoles sont soutenues par au moins un enseignant permanent d'éducation spécialisée. Ces enseignants fournissent des évaluations, développent des plans d'éducation individuels, coordonnent les services et offrent des orientations au corps professoral ordinaire⁴³.
- L'Allemagne, où on alloue aux enseignants des classes « intégrées » du temps supplémentaire en fonction de la gravité du handicap d'un élève. À titre d'exemple, les classes intégrées doivent être composées de 18 enfants dits « ordinaires » et de deux ou trois élèves ayant des besoins particuliers.
- L'Autriche, où trois types de classes d'intégration sont définies et financées :
 - Des classes d'éducation inclusive composées de 20 élèves (dont quatre ayant des handicaps) ;
 - Les petites classes ;
 - Les classes coopératives⁴⁴.

Avantages

- Une étude menée par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE) et portant sur 17 pays a recommandé que le financement de rendement basé sur les ressources soit

la meilleure option au niveau régional (municipal), avec une réserve précisant qu'il devrait être accompagné d'une forme quelconque de financement de résultat (c'est-à-dire des fonds liés aux résultats de l'élève)⁴⁵.

- Le financement se focalise sur les ressources et le soutien de l'enseignant à offrir une éducation de qualité aux élèves ayant des besoins particuliers.

Ces modèles encouragent les initiatives locales à développer des programmes et des services. Cependant, sans un mécanisme d'évaluation ou de suivi, il n'y a aucune incitation à fournir des programmes de qualité ou à chercher des améliorations.

Inconvénients

- Plusieurs chercheurs ont émis des critiques sur ces modèles basés sur les ressources car ils comportent une incitation à s'adapter aux programmes existants, plutôt que d'adapter les programmes aux besoins des élèves.
- Les écoles peuvent être pénalisées pour leur succès lorsque les élèves n'ont plus besoin des services et que le financement est perdu ou réduit.

Les modèles basés sur le résultat

Vue d'ensemble

Bien que de nombreux pays aient reconnu la nécessité de rendre compte et d'évaluer les programmes de coût-efficacité, peu de pays utilisent un modèle basé sur le résultat dans une large mesure.

Ce modèle a été utilisé dans le programme du gouvernement fédéral aux États-Unis « No Child Left Behind ». Ce programme a lié le financement et l'accréditation des écoles directement aux scores de réussite des élèves, avec des sanctions économiques sévères pour les faibles scores de performance des élèves. Au Royaume-Uni, la publication de « tableaux de classement » (League tables - essentiellement des bulletins de notes des résultats d'épreuves des élèves dans des écoles individuelles) a été liée à un nombre croissant d'élèves ayant des besoins particuliers dans des établissements séparés⁴⁶.

Plus récemment, le gouvernement australien a choisi d'adopter une approche plus « axée sur les résultats » pour financer les élèves et les écoles communautaires désavantagés, via le « National Schools Specific Purpose Payment » et des partenariats nationaux. Dans le cadre de ces arrangements, le secteur public (et le secteur non gouvernemental pour les partenariats nationaux) ont une plus grande flexibilité sur la manière dont le financement est utilisé, à condition que les écoles travaillent à la réalisation des objectifs nationaux et des orientations de réforme convenues par tous les gouvernements des états / territoires en vertu de l'Accord sur l'Éducation Nationale⁴⁷.

Avantages / Inconvénients

- Cette approche peut accroître le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans des établissements séparés, puisqu'elle encourage les écoles à orienter des élèves vers des programmes d'éducation spécialisée de manière à éviter d'avoir à rapporter les résultats scolaires des élèves qui sont au-dessous du niveau scolaire⁴⁸.
- Cette approche pénalise les écoles pour des causes indépendantes de leur volonté, telles que la forte mobilité et l'absentéisme des élèves, un financement inadéquat des manuels scolaires actuels et des programmes d'études adaptés⁴⁹.

Résumé des modèles clés du financement

Modèle	Définition	Caractéristiques clés	Avantages / Inconvénients	Pays
Par habitant	<ul style="list-style-type: none"> Comptabilisation du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. La base principale est le nombre d'élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> La formule par habitant est : le nombre par habitant X le nombre d'élèves. Le montant varie selon les catégories des élèves. Ces variations sont parfois nommées « pondération des fonds ». Des montants plus importants par habitant peuvent être spécifiés pour des facteurs tels que : <ul style="list-style-type: none"> Différence de niveau / âge ; Programme d'études ; Emplacement géographique ; Langue minoritaire ; Désavantage social ; Statut de handicap. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflète les coûts réels de l'éducation des élèves handicapés. Les coûts sont souvent élevés à cause de la nécessité de diagnostiquer et d'identifier les élèves qui auront accès au financement. Incitation pour gonfler le nombre d'enfants handicapés de manière à augmenter le financement. Des accents sont mis sur le handicap et non sur les besoins éducatifs des élèves. 	<p>Les États-Unis, le Canada, l'Australie, la Nouvelle Zélande l'Autriche, la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Irlande, les Pays Bas la Suisse, Chypre, l'Espagne et la Suède, etc.</p>
Basé sur les ressources	<ul style="list-style-type: none"> Financement basé sur les services fournis plutôt que sur le nombre d'enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> Les modèles basés sur les ressources sont habituellement accompagnés de politiques fiscales qui exigent des unités qualifiés d'enseignement ou des programmes. Par exemple, les classes intégrées en Allemagne doivent compter 18 enfants dits « ordinaires » et deux ou trois élèves ayant des besoins particuliers. 	<ul style="list-style-type: none"> Le financement se concentre sur les ressources et le soutien de l'enseignant. Il encourage les initiatives locales à développer des programmes et des services. Il contient une incitation pour que les élèves s'adaptent aux programmes existants, plutôt que pour adapter les programmes à répondre aux besoins des élèves. Les écoles peuvent être pénalisées pour leur succès lorsque les élèves n'ont plus besoins des services, et que le financement est perdu ou réduit. 	<p>L'Autriche, le Danemark, la Finlande, la Grèce, l'Islande, la Norvège et la Suède, etc.</p>
Basé sur le résultat	<ul style="list-style-type: none"> Lie directement le financement aux résultats de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce modèle a été utilisé par le programme du gouvernement fédéral aux États-Unis « No Child Left Behind ». Ce programme lie le financement et l'accréditation des écoles directement aux résultats de l'élève, avec des sanctions économiques sévères pour les faibles scores de performances des élèves. Au Royaume-Uni, la publication de « tableaux de classement » (essentiellement des bulletins de notes des résultats d'élèves dans des écoles individuelles) a été liée à un nombre croissant d'élèves ayant des besoins particuliers dans des établissements séparés. 	<ul style="list-style-type: none"> Cette approche augmente le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans des établissements séparés. Le modèle a incité les écoles à orienter des élèves vers des programmes d'éducation spéciale. Ce modèle pénalise les écoles pour des causes indépendantes de leur volonté, telles que le financement inadéquat des manuels scolaires actuels et du matériel pédagogique adapté. 	<p>Une partie des systèmes des États-Unis et du Royaume-Uni.</p> <p>Quelques pays utilisent le modèle basé sur le résultat dans une large mesure.</p>

V. Les recommandations sur les modèles de financement dans l'appui d'une approche fondée sur les droits à l'éducation inclusive

Points clés

- *Qu'elle que soit l'approche de financement adoptée, elle doit être capable de soutenir les principes de l'éducation inclusive ; d'adhérer aux principes de justice et d'équité du financement aux niveaux communautaire et scolaire ; de fournir les ressources nécessaires aux élèves handicapés pour aller plus loin dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans la salle de classe, etc.*
- *Le financement de l'éducation inclusive par le biais d'un modèle de financement par habitant comporte de nombreux avantages :*
 - *Adéquation / suffisance.*
 - *Équité et inclusion.*
 - *Efficacité / rentabilité.*
- *Promouvoir et favoriser l'éducation inclusive dans les pays dont les systèmes éducatifs et les mécanismes de financement sont moins développés est moins tributaire du modèle de financement. Pour ces pays, les façons les plus créatives et rentables de fournir des ressources à leurs communautés pour soutenir l'éducation inclusive ont un plus grand impact.*

Chaque modèle de financement a des avantages et des inconvénients. Le choix de l'approche la plus appropriée dépendra, de manière significative, de l'environnement scolaire existant⁵⁰.

Quel que soit le modèle de financement utilisé, il devrait :

- Être facilement compréhensible ;
- Être flexible et prévisible ;
- Fournir des fonds suffisants ;
- Être basé sur le coût et permettre un contrôle des coûts ;
- Relier l'enseignement spécialisé à l'enseignement général ;
- Être neutre en matière d'identification et de placement.

Bien que l'engagement pour soutenir un modèle de financement qui finance adéquatement l'éducation inclusive est important (par exemple, le modèle par habitant), la manière dont le financement est alloué peut avoir un impact important sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les modèles de financement sont nécessaires pour :

- Être soutenus par l'engagement au droit universel à l'éducation et à l'obligation d'y pourvoir sur la base de l'inclusion à tous les niveaux.
- Tenir compte des avantages académiques et sociaux de l'inclusion, ainsi que des facteurs économiques.
- Fournir une formule adéquate de financement flexible et d'allocation équitable, essentielle aux niveaux scolaire et communautaire pour le démarrage du programme initial et sa poursuite, les mesures d'incitation et les salaires du personnel, la formation, les équipements spéciaux, les services / organisations communautaires et le soutien parental.
- Garantir à la fois un niveau minimum de soutien grâce à des subventions fixes, qui sont ajustées en fonction des indices de pauvreté et de richesse au niveau national, et des formules basées sur les ressources afin d'allouer des fonds aux services nécessaires au niveau local afin de répondre aux besoins des classes et des apprenants.
- Reconnaître que, bien que les investissements initiaux dans les programmes d'éducation inclusive puissent être élevés, ils sont plus efficaces à long terme puisqu'ils bénéficient d'un système éducatif général plus large et d'un plus grand nombre d'élèves.
- Fournir un soutien financier adéquat pour s'assurer qu'un pays peut gérer la transition réussie d'un financement provenant de donateurs (le cas échéant) au système où le pays finance les coûts réguliers de l'éducation inclusive au sein du modèle de financement.
- Encourager un système de services éducatifs unique et encourager l'investissement dans des approches préventives dans le domaine de l'éducation, ainsi qu'un soutien efficace aux apprenants identifiés comme ayant des besoins particuliers.
- Ne pas exiger que les enfants soient étiquetés et catégorisés afin de recevoir des services appropriés mais plutôt les orienter afin que les enfants reçoivent des réponses flexibles, efficaces et efficaces à leurs besoins d'apprenants.
- Promouvoir une collaboration intersectorielle des services compétents pour soutenir les élèves handicapés⁵¹.

Les avantages clés du financement par habitant pour les élèves handicapés

Les recommandations contenues dans la partie *Pour aller plus loin – Recommandations sur les modèles pour soutenir une approche fondée sur les droits à une éducation inclusive* n'offriront pas « une approche universelle » et tiendront compte de nombreux facteurs en fonction de chaque région et pays. Il existe toutefois un large éventail de recherches et de meilleures pratiques discutées dans un document de travail de l'UNICEF *Le droit des enfants handicapés à l'éducation : une approche fondée sur les droits à l'éducation inclusive* recommandant que les pays de la région d'ECE/CEI aillent vers un financement par habitant pour soutenir le développement de l'éducation inclusive.

L'encadré suivant présente un résumé des avantages clés du financement par habitant pour les élèves handicapés.

Adéquation / suffisance :

- Le financement et les ressources suivent l'élève, ce qui encouragerait les écoles locales à accepter les enfants handicapés et à surmonter les préoccupations concernant la capacité des écoles à fournir les soutiens nécessaires.
- Cela permet la flexibilité des budgets nationaux en les augmentant ou les diminuant de façon à ce que le montant du financement de base puisse varier au fil du temps.
- Cela oblige les gouvernements à considérer le financement nécessaire pour atteindre les objectifs éducatifs nationaux pour les élèves handicapés.

Équité :

- Le financement est assuré sur la base d'un cadre cohérent, clair et transparent, et les enfants handicapés sont traités équitablement, à travers tout le pays, en fonction de leurs besoins éducatifs.
- Dans tout le pays, les élèves sont financés sur une base équitable en fonction de leurs besoins éducatifs. De plus, d'autres facteurs peuvent être inclus dans la formule de financement afin de fournir une plus grande équité (c'est-à-dire les différences de coûts urbains par rapport aux coûts ruraux, les écoles séparées par rapport aux écoles ordinaires).
- Cela permet de mieux suivre l'utilisation des fonds et les résultats qui en découlent. De cette manière, les résultats éducatifs et sociaux liés au placement dans des écoles institutionnelles et les écoles ordinaires peuvent être plus aisément comparés.

Efficacité / rentabilité :

- La flexibilité permet aux élèves d'être satisfaits là où leurs besoins peuvent être le mieux respectés grâce à un niveau fixe de dépense.
- Les pondérations de financement différentiel peuvent être utilisées pour créer des encouragements fiscaux pour des pratiques qui s'alignent sur les engagements gouvernementaux pour l'éducation inclusive. Par exemple, le financement par habitant peut être un puissant vecteur pour la désinstitutionnalisation des services offerts aux élèves handicapés dans les établissements séparés et pour que soit mis en œuvre un placement dans des écoles de quartier et des classes inclusives.
- Avec le temps, les services de quartier pour les élèves handicapés coûteront probablement moins chers et serviront davantage aux élèves handicapés⁵².

Alors que les débats sur le modèle de financement qui devrait être adopté pour mieux soutenir l'éducation inclusive sont tendus au sein des systèmes éducatifs les plus développés, les systèmes éducatifs moins développés sont focalisés sur l'adoption de moyens rentables pour fournir des ressources pour soutenir l'éducation inclusive. Par conséquent, pour ces gouvernements, les stratégies de développement et de soutien à l'éducation inclusive s'inspirent d'une large gamme de ressources – à la fois internes et externes aux écoles. Voici quelques-unes de ces mesures :

Les formations des enseignants et les stratégies de développement professionnel

- Les coûts de fonctionnement (dépenses de personnel) représentant l'essentiel des besoins de financement dans le domaine de l'éducation, si les pays peuvent utiliser ces ressources d'une manière plus rentable, cela libèrera davantage de ressources pour soutenir l'éducation inclusive.
- Un modèle de formation de formateurs est un modèle rentable - bon rapport coût-efficacité - pour fournir une formation et un perfectionnement professionnel aux enseignants. En Amérique Latine, une stratégie de formation régionale appelée « modèle en cascade » implique 28 pays. Deux spécialistes par pays ont été formés pour appuyer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces spécialistes ont formé 30 personnes supplémentaires dans chaque pays, jusqu'à ce que 3000 personnes soient finalement formées⁵³.
- Au Costa Rica, la réponse à la pénurie sévère d'enseignants a consisté à fournir une formation continue aux enseignants « ordinaires » et à leur payer des heures supplémentaires pour

enseigner des cours supplémentaires aux élèves de l'éducation spécialisée. Ces classes ont été proposées après l'école comme un soutien supplémentaire à la participation des enfants dans les classes régulières du matin⁵⁴.

- Le Botswana a mis en place la formation initiale d'enseignants en incluant le programme d'éducation spécialisée dans les établissements de formation d'enseignants à travers le pays, formant ainsi de nombreux enseignants qualifiés⁵⁵. À Malte, le soutien à la formation a été initié par les ONG. La Fondation Eden a collaboré avec l'Université de Malte pour développer un programme d'éducation inclusive avec le Département de psychologie, à la Faculté de l'éducation⁵⁶.
- Des pays utilisent l'expertise des personnes handicapées pour former les enseignants. Au Mozambique, par exemple, où l'on constate un manque sévère d'enseignants, les adultes sourds sont sollicités pour enseigner aux personnes sourdes. En outre, la Papouasie-Nouvelle-Guinée a impliqué des adultes sourds dans la fourniture de services et pour soutenir et favoriser l'éducation inclusive au niveau communautaire.

Convertir les établissements d'enseignement spécialisé en centre de ressources centralisées

- Certains pays ont fait des progrès dans la conversion d'établissements d'enseignement spécialisé en centres de ressources. Les équipes interdisciplinaires incluent souvent du personnel ayant des compétences médicales, en santé, en psychologie et en éducation spécialisée⁵⁷.
- De futurs plans prévoient que les centres de ressources aident à la planification scolaire, mènent des évaluations et fournissent directement des services aux élèves dans les écoles communautaires. Plusieurs pays de la région ECE/CEI (la Russie, la Serbie, la Biélorussie et le Kosovo), l'Europe, les États-Unis et le Canada ont adopté ce modèle.
- Au Salvador, des « salles de soutien » ont été créées dans les écoles primaires ordinaires pour offrir des services aux élèves en situation de handicap. Ces services comprenaient les évaluations d'élèves, une instruction individuelle ou en petits groupes, un soutien aux enseignants de l'enseignement général, des thérapies autour de la parole et du langage, ainsi que d'autres services similaires. Les enseignants des « salles de soutien » travaillent en étroite collaboration avec les parents, et reçoivent un budget du Ministère de l'Éducation pour la formation et les salaires. En 2005, environ 10% des écoles du pays disposaient de « salles de soutien »⁵⁸.
- Au Bangladesh, l'approche groupée ou l'approche basée sur la responsabilité sectorielle (cluster approach) est utilisée pour fournir une formation continue aux enseignants via les centres de ressources. L'Afrique du Sud utilise le modèle pour atteindre les zones rurales. En Inde, la « Divine Light Trust » a transformé son établissement d'enseignement spécialisé pour personnes aveugles en un centre d'information et de ressources⁵⁹.

Les programmes de réadaptation à base communautaire

- La réadaptation à base communautaire (RBC) s'est avérée être l'un des programmes les plus réussis dans les pays en développement pour améliorer l'éducation inclusive. Le programme a réussi à soutenir les écoles inclusives en leur procurant le matériel nécessaire, l'équipement et les conseils techniques qu'elles demandaient et estimaient utiles pour fonctionner en douceur⁶⁰.
- Au Kenya, les professionnels itinérants qui oeuvrent pour la RBC mènent un programme « d'éducation ouverte » dans les zones rurales. Ces professionnels rendent visite à des enfants aveugles dans leurs maisons et travaillent avec les parents pour proposer des activités de stimulation précoce qui les aideront à entrer à l'école. Les professionnels offrent également des

leçons en Braille dans les écoles et assistent aux réunions du corps enseignant pour apporter de l'aide au niveau de la planification et de l'adaptation des programmes. La Tanzanie utilise un modèle similaire de professionnels RBC itinérants dans les écoles, financé par la Société de Tanzanie pour les personnes aveugles⁶¹.

- Un programme itinérant au Vietnam propose un autre exemple de lien entre la RBC et l'éducation inclusive. Un programme co-parrainé par les services de santé et d'éducation propose à des professionnels de la RBC de travailler avec les enseignants pour rendre peu coûteuse l'aide à la réadaptation aux élèves handicapés dans les classes, et pour mener des enquêtes conjointes pour identifier les besoins des élèves.
- La coordination entre la RBC et l'éducation inclusive offre divers avantages en matière de réduction des coûts, atténue la pénurie sévère d'enseignants et donne confiance aux enseignants de classes ordinaires pour concevoir des moyens de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants.

Les parents

- S'appuyant sur les forces et les motivations des parents pour mobiliser des ressources pour l'éducation inclusive, la Jamaïque a développé un projet d'intervention précoce pour les enfants handicapés à domicile, et compte sur les parents pour fournir des services aux enfants après la formation initiale. Les visites de suivi aux parents offrent un soutien continu. Le coût est de 300\$ US par an, par enfant, ce qui est considérablement inférieur au coût de l'éducation spéciale en Jamaïque⁶².

Pour en savoir plus, rendez-vous sur :

- [Éducation inclusive : une stratégie EPT pour tous les enfants](#), Banque Mondiale, 2004.
- [Le droit à l'éducation inclusive pour les enfants handicapés : Bonnes pratiques dans la région ECE/CEI et recommandations au gouvernement albanais](#), World Vision, 2012.
- [Initiatives de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés : leçons tirées d'Asie de l'Est et de la région Pacifique](#), UNICEF, 2003.
- [Exemples d'éducation inclusive : l'Inde](#), UNICEF Bureau Régional pour l'Asie du Sud-Est, 2003.
- [Exemples d'éducation inclusive : Le Bangladesh](#), UNICEF Bureau Régional pour l'Asie du Sud-Est, 2003.

Notes

VI. Pour aller plus loin

Il est à présent temps d'agir. Bien que vous puissiez attendre d'autres conseils des autres livrets de cette série, vous pouvez également identifier, dès à présent, les opportunités de plaider pour souligner l'importance de soutenir le pays dans lequel vous travaillez afin d'améliorer le financement de l'éducation inclusive.

Ce livret souligne les mérites qu'ont les gouvernements qui s'orientent vers le modèle par habitant pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Mais, la réalité sur le terrain, pour vous, dans les divers bureaux dans le monde, reste que l'approche la mieux appropriée pour financer l'éducation inclusive sera toujours déterminée par l'environnement éducatif existant dans lequel vous travaillez. Pour certains d'entre vous, cela signifie de promouvoir et / ou de soutenir le mouvement vers les modèles par habitant, alors que pour d'autres, cela signifie de soutenir une gamme diversifiée de moyens rentables (ayant un bon rapport coût-efficacité) pour que les gouvernements et les ONG fournissent des ressources afin de soutenir l'éducation inclusive.

Dans l'encadré ci-dessous, vous trouverez quelques activités qui vous aideront à poursuivre le dialogue avec les différents niveaux de gouvernement avec lesquels vous interagissez, dans le pays où vous travaillez.

Activité

Pour commencer, réfléchissez, s'il vous plaît, à la déclaration suivante et prenez des notes ci-dessous : « Dans mon pays, les mécanismes de financement déjà en place pour soutenir l'éducation inclusive sont... » (Pensez aux différents types de mécanismes et d'approches de financement qui existent déjà, afin d'établir un point de départ dans votre pays).

Pour commencer, réfléchissez, s'il vous plaît, à la déclaration suivante et prenez des notes ci-dessous : « Dans mon pays, l'amélioration du financement pour l'éducation inclusive peut être mise en œuvre grâce à... » (Pensez aux types d'investissement, de recrutement et de renforcement de capacité qui seraient nécessaires pour arriver à une amélioration).

« Dans mon pays, je peux appuyer le renforcement des capacités locales pour promouvoir le développement vers une amélioration du financement de l'éducation inclusive en... »

« Voici trois activités / actions clés que je peux essayer de mener au cours des 12 prochains mois dans mon pays pour soutenir les gouvernements locaux et les ONG à contribuer à améliorer le financement de l'éducation inclusive dans mon pays... »



VII. Répondre à quelques questions courantes

Dans les modèles de financement par habitant, quelles sont les pondérations de financement et comment sont-elles connectées aux élèves handicapés ?

Dans sa forme simple, la formule par habitant est le montant par habitant X le nombre d'élèves. Cependant, dans la pratique, le montant du financement par habitant varie systématiquement pour certaines catégories d'élèves. Des montants par habitant plus importants peuvent être spécifiés pour des facteurs tels que :

- Différence de niveau / âge ;
- Programme d'études ;
- Emplacement géographique ;
- Langue minoritaire ;
- Désavantage social ;
- Statut de handicap.

Ces variations systémiques dans les montants de financement par habitant sont parfois référencées sous le nom de « pondération des fonds ». Ces pondérations sont des multiples déterminés du montant de financement par habitant spécifié pour un élève « de base ». Par exemple, un élève de base pourrait être quelqu'un sans conditions spécifiques (par exemple, un statut de personne handicapée) à l'école primaire.

Voici l'exemple d'une juridiction qui utilise une pondération de financement unique pour chaque facteur :

- 60 étudiants sans besoins particuliers : $(60 \times 1 = 60)$
- 30 étudiants socialement désavantagés : $(30 \times 1,2 = 36)$
- 7 étudiants ayant une langue minoritaire : $(7 \times 1,5 = 10,5)$
- 3 étudiants handicapés : $(3 \times 2,5 = 7,5)$

Pour cette école, le total pondéré d'élèves serait égal à : $114 (60 + 36 + 10,5 + 7,5)$.

Le financement pour cette école serait égal à : $114 \times$ le montant de financement de base.

(Note : les pondérations indiquées ci-dessus ne sont données qu'à titre indicatif.)

Le facteur important ici est que la pondération plus élevée pour les élèves handicapés génère un montant plus élevé de financement pour l'école sur une base par habitant. Cela aidera à répondre aux besoins des élèves dans un environnement intégré. De plus, cela encourage l'école à mettre en œuvre l'éducation inclusive et cela aide les écoles à retenir les élèves handicapés.

Dans les modèles de financement par habitant, pourquoi est-il avantageux d'utiliser des pondérations différentielles pour les élèves handicapés pour encourager la mise en œuvre de l'éducation inclusive ?

Pour les élèves handicapés, une pondération de financement unique peut être utilisée. Cependant, dans la mesure où un pays a des sous-classifications multiples pour les élèves handicapés, il peut être préférable d'utiliser les pondérations différentielles.

Aux États-Unis, où environ 13,5% de tous les enfants inscrits dans les écoles publiques sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, les classifications multiples sont utilisées au sein même des catégories de handicaps. Une catégorie principale de handicap est déterminée pour chaque enfant. Cela se fait ainsi car les coûts varient considérablement d'une catégorie à l'autre.

C'est important car, en moyenne, les coûts nécessaires pour servir aux élèves ayant des handicaps différents varient. Par exemple, en 1999 et 2000, la dépense moyenne pour l'éducation d'un élève atteint du trouble du spectre autistique aux États-Unis était de 18 790 \$, tandis que le coût moyen pour un élève avec un trouble du langage était de 10 558 \$. En utilisant cet exemple, les pays profiteraient de cette

Ressources supplémentaires

L'UNICEF n'est aucunement responsable de l'accès aux documents et aux sites Internet suivants :

Livres et documents

- [Le droit des enfants handicapés à l'éducation](#) : Une approche basée sur les droits à l'éducation inclusive, UNICEF, 2012
- [La Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux](#) – La déclaration de Salamanque est un document politique internationale majeur décrivant le consensus mondial sur les besoins pour la réforme éducative et les politiques et stratégies nécessaires pour inclure les enfants handicapés dans le système éducatif. UNESCO, 1994.
- [L'éducation inclusive](#) – Ce rapport rassemble l'expérience d'un large éventail de pays. Il identifie les principes sous-jacents qui informent la pratique à travers les différents types de contextes et fournit de brèves illustrations de plusieurs pays. Il vise à aider les administrateurs de l'éducation et les décideurs à aller au-delà de la prise d'engagements politiques en faveur de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. UNESCO, 2012.
- [Les besoins éducatifs particuliers. Données des pays 2012](#) – Tous les deux ans, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive mène un exercice de collecte de données avec tous les pays membres de l'Agence. Nous recueillons des données quantitatives clés sur le nombre et le placement des élèves reconnus comme ayant des BEP, ainsi que des informations qualitatives connexes pour remettre les statistiques en contexte. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012.
- [L'éducation pour les enfants handicapés](#) – Amélioration de l'accès et de la qualité. Le document est disponible au Département pour le développement international, Royaume-Uni, 2010.
- [Rendre les écoles inclusives : comment le changement peut arriver](#), Pinnock H, Lewis, I. – Comment les organisations non gouvernementales peuvent aider les systèmes scolaires dans les pays en développement à devenir plus inclusifs. En prenant l'exemple de 13 pays dans le monde, ce document décrit des programmes d'études de cas qui ciblent des groupes spécifiques d'enfants vulnérables, qui construisent des communautés d'écoles inclusives, qui font la promotion du changement à travers tout le système éducatif et qui s'attaquent aux obstacles financiers à l'éducation inclusive. Save the children, 2008.
- [Éducation pour tous – inclure les enfants handicapés dans le système éducatif](#) – Principalement pour les éducateurs, axé sur l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles, mais d'une aide précieuse également pour les ONG, les travailleurs de réadaptation à base communautaire, les organisations de personnes handicapées et les groupes communautaires impliqués dans la promotion le plaidoyer et l'aide à la mise en place des efforts de l'éducation inclusive. Save the children, 2002.
- [L'Éducation inclusive : où sont les ressources](#) – Ce livre a pour but de fournir une vue d'ensemble de fond et un aperçu critique des enjeux clés, des concepts et des stratégies en matière d'éducation inclusive, qui sont pertinents dans les situations où les ressources économiques et l'accès à l'information sont limités. S. Stubbs, Norvège, 2008.
- [Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits humains](#) – Ce document rassemble les pensées et pratiques actuelles sur les approches fondées sur les droits humains dans le secteur de l'éducation. Il présente les principaux enjeux et défis clés des approches basées sur les droits et fournit un cadre pour l'élaboration de politique et programmes du niveau de l'école au niveau nationale et internationale. UNESCO et UNICEF, 2007.
- [Education for some more than others ? \(L'éducation pour certains plus que d'autres ?\) Une étude régionale sur l'éducation en Europe Centrale et de l'Est et des États Indépendants du Commonwealth \(ECO/CEI\)](#) – Cette étude fait suite à l'Éducation pour Tous ?, rapport de suivi régional en Europe Centrale et de l'Est et des États Indépendants du Commonwealth, du Centre

de recherche Innocenti de l'UNICEF (CRI) 1998. Ce rapport a constaté une nette augmentation des disparités en quantité et qualité dans l'éducation dans toute la région depuis le début de la transition. En réponse, il a recommandé douze étapes vers l'éducation pour tous pour remédier aux problèmes. UNICEF, 2007.

- **Initiatives pour l'éducation inclusive pour les enfants handicapés : leçons des régions de l'Asie de l'est et du Pacifique** – Ce document met en lumière d'excellents exemples d'initiatives pour l'éducation inclusive au Cambodge, en Chine, au Laos, au Vietnam et en Thaïlande. Le dernier chapitre résume les leçons apprises et fournit des recommandations sur les voies à suivre pour atteindre les objectifs de l'égalité d'accès à une éducation de qualité pour les enfants handicapés au cours de la prochaine décennie. UNICEF, 2003.
- **Éducation inclusive en Europe : Mettre la théorie en pratique. Conférence internationale : réflexions pour chercheurs** – Résumé de novembre 2013, de l'Agence pour l'éducation adaptée et inclusive (l'agence connue précédemment sous le nom d'Agence pour le développement des besoins éducatifs particuliers), conférence au Danemark sur l'éducation inclusive. EASNIE, 2013.
- **Rapport de conférence : Conférence ministérielle régionale sur l'éducation : inclure tous les enfants dans un apprentissage de qualité** – La conférence, co-organisée par le gouvernement de Turquie et le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe Centrale et de l'Est et les États Indépendants du Commonwealth, s'est tenue à Istanbul du 10 au 13 décembre 2013. Les objectifs de cet événement de haut niveau étaient de : (i) lancer l'appel pour l'action « Education Equity Now ! inclure tous les enfants dans un apprentissage de qualité » ; (ii) fournir une nouvelle impulsion et favoriser un plus grand engagement politique en faveur de l'équité en matière d'éducation; (iii) partager les bonnes pratiques dans la région pour faire progresser la participation et l'apprentissage de l'enseignement primaire et secondaire, et (iv) accélérer les réformes au niveau des pays et contribuer aux discussions régionales en cours sur le Plan d'action pour le développement post-2015.

Communautés de connaissances et plateformes web

- **Enabling Education Network (EENET)** – Un des sites web les plus complets sur l'éducation inclusive, avec une forte emphase sur les publications écrites par et pour les experts et défenseurs de l'éducation inclusive du Grand Sud. Mis à jour régulièrement, le site web fournit des informations sur un large éventail de sujets liés à l'éducation : éducation pour les enfants ayant différents types de handicaps, enjeux et problèmes pour les familles, les filles, la formation des enseignants et l'évaluation de différentes approches.
- **« Éducation inclusive en action »**, site développé en coopération avec l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.
- Communautés de connaissances en ligne **« Construire des sociétés inclusives pour les personnes handicapées »**

Pour plus d'informations ou une mise à jour de la liste des ressources, rendez-vous sur <http://www.inclusiveeducation.org/>

- Ajoutez, ici, vos propres ressources :

Glossaire

La Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées – et son Protocole facultatif (A/RES/61/106) adopté le 13 décembre 2006 au siège des Nations Unies à New York et ouverte à la signature le 30 mars 2007. On relève 82 signataires de la Convention, 44 signataires du Protocole facultatif et une ratification de la convention. Cela marque le plus grand nombre de signataires jamais enregistré dans l'histoire pour une convention des Nations Unies sur une journée d'ouverture. Il s'agit du premier traité complet sur les droits humains du 21^{ème} siècle et de la première convention des droits humains à être ouverte à signatures dans des organisations régionales d'intégration. La Convention est entrée en vigueur le 3 mai 2008⁶³. Pour un complément d'informations, rendez-vous sur le site : <http://www.un.org/disabilities/>.

La Convention Internationales des droits de l'enfant – traité international des droits humains et ouvert à signature, ratification et adhésion par l'Assemblée Générale de Nations Unies dans la résolution 44/25 du 20 novembre 1989 à New York, et entré en vigueur le 2 septembre 1990, en accord avec l'Article 49. Un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. Pour un complément d'informations, rendez-vous sur le site : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Le handicap est le résultat d'interactions entre des déficiences physiques, mentales, intellectuelles, ou sensorielles durables et diverses barrières qui peuvent entraver la pleine et effective participation d'un individu dans la société sur la base de l'égalité avec les autres.

L'Éducation Pour Tous est un mouvement international et un engagement visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants et adultes. L'EPT est basée à la fois sur la perspective des droits de l'Homme et sur la conviction commune que l'éducation est au centre du bien-être individuel et du développement national. Le mouvement de l'EPT a d'abord attiré l'attention internationale à l'occasion de la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous à Jomtien, Thaïlande, en 1990. Pour un complément d'informations, rendez-vous sur le site : <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/index.shtml>.

L'inclusion vise la reconnaissance de la nécessité de transformer les cultures, les politiques et les pratiques dans les écoles pour répondre aux différents besoins individuels des élèves, et une obligation d'éliminer les obstacles qui entravent cette possibilité.

L'éducation inclusive est un « processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation accrue de l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle implique des transformations et modifications des contenus, des approches, des structures et stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité des États d'éduquer tous les enfants [vi] ».

L'intégration est un état qui place l'enfant handicapé dans le système principal, souvent dans des classes spéciales, ou dans une classe ordinaire sans aide ni adaptation, ou alors inadéquates.

Les écoles ordinaires sont des écoles qui sont disponibles pour tous les élèves, qu'ils aient ou non un handicap.

Les personnes handicapées comprennent celles qui ont des incapacités physiques, mentales, intellectuelles, ou sensorielles durables qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent entraver leur participation pleine et effective dans la société sur la base de l'égalité avec les autres.

La ségrégation se produit lorsque des groupes d'enfants sont délibérément séparés de la majorité à cause de leurs différences. Par exemple, les enfants handicapés peuvent être classés en fonction de leurs déficiences et répartis dans des établissements destinés à répondre à leurs déficiences particulières.

Les établissements d'enseignement spécialisé sont des établissements qui fournissent des services hautement spécialisés aux enfants handicapés et qui restent séparées de la vaste gamme d'institutions éducatives. Ces établissements sont également appelées « écoles séparées ».

Notes de fin

¹ This organisation has changed names and is now called the European Agency for Special Needs and

² Déclaration de Salamanque <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

³ UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, 2009. p.11 & UNESCO, Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All, Paris, 2005. p.19.

⁴ UNICEF, Call For Action. Education equity now : Including all children in quality learning, 2013.

⁵ Ibid. p.7.

⁶ UNESCO, Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education : A Challenge & A Vision Conceptual Paper, Paris, 2003.

⁷ Save the Children Fund UK, Making Schools Inclusive : How change can happen Save the children's experience, London, 2008., p.49.

⁸ Ibid.

⁹ UNICEF Regional Office for CEECIS, The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education Position Paper, 2012. p.19.

¹⁰ Ibid. p.19.

¹¹ Australian Research Alliance for Children and Youth, Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice, 2013. p.17.

¹² USAID, Best Practices in Inclusive Education For Children with Disabilities : Applications for Program Design in the Europe & Eurasia Region, 2010. p.viii and UNESCO, op.cit.

¹³ UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.

¹⁴ EADSNE , Inclusive Education in Europe : Putting theory into practice International Conference : Reflections from researchers Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, November 2013.

¹⁵ USAID, op.cit.

¹⁶ UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.

¹⁷ Charema, J. From Special Schools to Inclusive Education – The Way Forward for Developing Countries South of the Sahara, Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity?, Glasgow Scotland 1-4 August, 2005. p.3.

¹⁸ Chireshe, R. The State of Inclusive Education in Zimbabwe Bachelor of Education (Special Needs Education) Students' Perceptions, South Africa, 2013. and Sukhraj, P. The Implementation and Challenges to Inclusive Education Policy and Practice in South Africa, Durban South Africa, 2008 p.2.

¹⁹ Charema, J., op.cit.

²⁰ World Health Organisation & World Bank World Report on Disability, Geneva, 2011 p.220.

²¹ Peters, S. Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children, World Bank, Washington, 2004.

²² UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.39 & Peters, S., op.cit. p.23.

²³ OECD, Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools, Paris, 1999.

²⁴ Evans P., Facts and Challenges of Inclusive Education, in Include 1/2008, Inclusion Europe, Brussels, 2008.

²⁵ USAID, op.cit. p.8.

²⁶ Andreeva, E, Costing Residential Care Institutions and Community Based Services and Forecasting Needs for Services in the Context of Child Care Reform in Armenia, 2009.

²⁷ EADSNE, op.cit. p.77.

²⁸ UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.

²⁹ Peters, S., op.cit.

³⁰ Ibid.

³¹ Australian Government, Review of Funding for Schooling: Final Report, Canberra: 2011, p.162.

³² UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.

³³ Ibid.

³⁴ Parrish T, Per-Capita Financing of Education and Equity Issues, Conference On Inclusive Education For Children With Disabilities, UNICEF Regional Office for CEECIS & UNICEF Country Office in the Russian Federation, 27-29 September, 2011.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Peters, S., op.cit. & UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.

³⁸ EADSNE , Special Needs Education in Europe. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. & Peters, S., op.cit.

³⁹ EADSNE, op.cit.

⁴⁰ Pjil, S. & A. Dyson Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education*, 34(2). p. 261-279.

⁴¹ EADSE, Financing of Special Needs Education: A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion, Denmark, 1999.

⁴² EADSNE , *Special Needs Education in Europe*, op.cit. p.21.

⁴³ World Health Organisation & World Bank, op.cit. p.221.

⁴⁴ Peters, S., op.cit.

⁴⁵ Ibid. & EADSE, *Financing of Special Needs Education*, op.cit.

⁴⁶ Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. In *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds), 2000, London.

⁴⁷ Australian Government, op.cit. p.162.

⁴⁸ Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, op.cit.

⁴⁹ Peters, S. Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*. 6(4), 2002, p. 287-308.

⁵⁰ UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.

⁵¹ USAID, op.cit. p.8.

⁵² Parrish, T., op.cit.

⁵³ Peters, S. *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, op.cit. p.28.

⁵⁴ McNeil, M., Villa, R. & J. Thousand. Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. In *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds), London., 1995 p. 209-230.

⁵⁵ Abosi, O. Trends and Issues in Special Education in Botswana. *Journal of Special Education*, 34(1). 2000, p. 48-53.

⁵⁶ Peters, S., op.cit.

⁵⁷ World Vision, The Right to Inclusive Education for Children with Disabilities: Good Practices in the CEECIS Region and Recommendations to the Albanian Government, 2012.

⁵⁸ World Health Organisation & World Bank, op.cit.

⁵⁹ Peters, S., op.cit.

⁶⁰ Charema, J., op.cit.

⁶¹ Peters, S., op.cit.

⁶² Ibid.