

Provided for non-commercial research and education use.  
Not for reproduction, distribution or commercial use.



This article appeared in a journal published by Elsevier. The attached copy is furnished to the author for internal non-commercial research and education use, including for instruction at the authors institution and sharing with colleagues.

Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

In most cases authors are permitted to post their version of the article (e.g. in Word or Tex form) to their personal website or institutional repository. Authors requiring further information regarding Elsevier's archiving and manuscript policies are encouraged to visit:

<http://www.elsevier.com/copyright>



Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

**SciVerse ScienceDirect**

et également disponible sur [www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)



Article original

## La mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais : sa pertinence selon le point de vue de professionnels de l'éducation

*The implementation of ICF in the Portuguese education system: Its relevance on the perspective of educational staff*

Adelinda Araujo Candeias<sup>\*,1</sup>, Ana Cristina Rosário, Maria José Saragoça

Centre d'investigation en éducation et psychologie, université d'Évora, Évora, Portugal

### INFO ARTICLE

*Historique de l'article :*

Reçu le 4 avril 2012

Accepté le 25 octobre 2012

Disponible sur Internet le 16 janvier 2013

*Mots clés :*

CIF

Besoins éducatifs spéciaux

Évaluation

Intervention

Inclusion scolaire

### RÉSUMÉ

L'objet de cet article est d'essayer de comprendre la pertinence de la mise en place de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) dans le système éducatif portugais, selon le point de vue des professionnels de l'éducation. L'article présente les résultats d'une étude, menée dans trois groupes scolaires (comprenant chacun une école maternelle, primaire et secondaire) de la région portugaise d'Alentejo, dont les trois objectifs étaient : premièrement, d'identifier les compétences que les professionnels de l'éducation ont besoin de développer avec l'introduction de la CIF ; deuxièmement, de caractériser les pratiques d'évaluation et d'intervention que ces professionnels sont amenés à développer ; et, troisièmement, de réfléchir à l'impact qu'a la mise en place de la CIF sur la qualité des réponses institutionnelles. L'étude a été menée selon une méthodologie qualitative et exploratoire. L'analyse de contenu des données recueillies nous a permis d'identifier quatre catégories thématiques : la formation des enseignants, le travail d'équipe, l'impact de la réforme sur la qualité des réponses institutionnelles et l'impact de la réforme sur le processus d'évaluation et d'intervention des enseignants auprès d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les conclusions apportées par l'étude sont que

\* Auteur correspondant. Centre d'investigation en éducation et psychologie, collège Pedro da Fonseca, Apartado 94, 7002-554 Évora, Portugal.

Adresse e-mail : [aac@uevora.pt](mailto:aac@uevora.pt) (A.A. Candeias).

<sup>1</sup> Centre d'investigation en éducation et psychologie ([ciep@uevora.pt](mailto:ciep@uevora.pt)).

la mise en place effective de la CIF demande le développement de la formation des professionnels, en particulier en ce qui concerne l'évaluation du fonctionnement des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, le travail d'équipe et la gestion du temps de travail.

© 2013 Publié par Elsevier Masson SAS pour l'Association ALTER.

## A B S T R A C T

### Keywords:

ICF

Special educational needs

Assessment

Intervention

Inclusive school

Based on the recent change of the Portuguese legislation for the assessment of pupils with special education needs (SEN), this study aims to understand the implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in the Portuguese educational system. We have three objectives in mind: to know the needs of developing professionals' competences; to characterize the practices of assessment and intervention of pupils with special educational needs required to those professionals; to reflect upon the impact on the quality of institutional responses. For this study, we adopt a qualitative and exploratory methodology that focalizes on the case of three schools in the Alentejo region, comprising kindergarten, elementary and secondary education. Based on the content analysis of collected data, a panel of four judges identifies four categories: staff training, teamwork, impact, and process of evaluation–intervention. Finally, we concluded that for the effective and efficient implementation of the ICF, it is necessary to develop staff training, especially on the assessment of functioning in pupils with special educational needs, teamwork and time management, because this new model requires new skills.

© 2013 Published by Elsevier Masson SAS on behalf of Association ALTER.

## Introduction

La Déclaration de Salamanque (1994), qui proclame une « école pour tous », défend l'inclusion scolaire des enfants et des jeunes qui étaient auparavant exclus, une école obligée de répondre aux besoins de chaque élève (Correia, 1999, 2001, 2003, 2005 ; Costa, 1996 ; Hegarty, 2007 ; Marchesi, 2001 ; Morgado, 1999 ; Niza, 1996 ; Sternberg & Grigorenko, 2003 ; Warwick, 2001).

En s'intéressant à la récente évolution de la législation portugaise et des outils d'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, ce travail vise à souligner les implications pratiques de l'application de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2004) au Portugal.

Notre réflexion s'organise en trois principales parties : nous résumons tout d'abord l'évolution de l'éducation spéciale au Portugal ; puis nous caractérisons la situation actuelle, fondée sur l'application de la CIF et, enfin, nous présentons les résultats d'une étude qualitative et exploratoire sur la mise en place de la CIF dans trois groupes d'écoles de la région d'Alentejo (Sud du Portugal).

## Évolution de l'éducation spéciale au Portugal – de l'enseignement spécial à l'enseignement inclusif

Jusqu'aux années 1970, il y avait au Portugal deux systèmes parallèles : l'enseignement s'adressant aux enfants non handicapés, qui dépendait du ministère de l'Éducation, et l'éducation spéciale consacrée aux enfants handicapés, qui était sous la tutelle de la Sécurité Sociale.

Depuis les années 1970, le ministère de l'Éducation a progressivement pris des mesures de plus en plus étendues pour développer le champ de l'éducation spéciale. En 1972, il crée des sections d'éducation spéciale dans l'enseignement primaire (DEEB) et secondaire (DEES). En 1976, il promeut la création d'équipes d'éducation spécialisée, dont l'objectif était de promouvoir l'intégration familiale,

sociale et scolaire des enfants et des adolescents. À cette période, les politiques d'intégration visaient surtout les enfants avec des handicaps moteurs ou sensoriels, à l'exception des enfants avec des handicaps intellectuels. Ces politiques concernent les enfants, capables de suivre des programmes de l'enseignement ordinaire, et les besoins « spéciaux » relevaient surtout d'une adaptation des équipements et des instruments pédagogiques.

En 1986, une loi sur l'éducation (LBSE 46/86 du 14 octobre) est adoptée ; pour la première fois, l'éducation spéciale est considérée dans le cadre législatif portugais « comme une modalité de l'éducation » (article 17) devant être organisée « de préférence, selon plusieurs modèles d'intégration scolaire, dans les établissements d'enseignement ordinaire, en tenant compte des besoins spécifiques, et avec l'appui des éducateurs spécialisés » (article 8). Plusieurs lois portant des mesures en faveur des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ont ensuite été votées, notamment le décret-loi n° 319/91 (*Decreto-Lei, n° 319/1991*), qui va durablement faire référence dans le domaine de l'éducation spéciale, dans la mesure où il a conduit à actualiser et préciser son champ d'action (*Correia, 1999*).

Ce décret-loi n° 319/91 s'appliquait aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux scolarisés dans les établissements publics de l'enseignement primaire et secondaire et contenait des principes très novateurs : premièrement, il introduisait la notion de « besoins éducatifs spéciaux » centrée sur des critères pédagogiques et, deuxièmement, dans la perspective de faire de l'école une « école pour tous », il mettait l'accent sur l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les établissements scolaires ordinaires, et confiait à l'école la responsabilité de rechercher des réponses appropriées. Le décret-loi n° 319/91 comprenait toutefois quelques lacunes. Ses dispositions, peu claires ou ambiguës, en particulier les modalités d'application de la notion de « besoins éducatifs spéciaux », ont conduit à ce qu'un grand nombre d'élèves, par exemple ceux avec des troubles d'apprentissage finissent par bénéficier des mesures du système d'éducation spéciale. Cette application large a eu, pour conséquence, de diminuer, dans une certaine mesure, la responsabilité des professeurs de l'enseignement ordinaire à l'égard des processus d'enseignement et d'apprentissage des étudiants bénéficiaires de ces mesures.

L'attention portée à l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents s'intensifie. Selon David Rodrigues, dans la mesure où le concept d'inclusion s'oppose en son principe à l'exclusion de l'élève de la communauté scolaire (2006), l'école se trouve dans l'obligation de développer des « politiques, des cultures et des pratiques qui valorisent la contribution active de chaque élève pour la construction d'une connaissance construite et partagée » (*Rodrigues, 2006* : p. 2).

Le décret-loi (*Decreto-Lei, n° 3/2008*), qui abroge le décret-loi n° 319/91, précise les destinataires de l'éducation spéciale. Il opère une distinction entre les élèves qui ont des besoins éducatifs temporaires (des enfants et des jeunes ayant une absence de familiarité des conditions et des compétences associées aux modèles culturels dans l'école, et que les familles n'ont pas pu leur transmettre) et ceux qui ont des besoins permanents (des enfants et des jeunes ayant une grande probabilité de posséder des problèmes d'étiologie biologique, innée ou congénitale, et qui sont détectés précocement ; cela exige un traitement profond et des services de réhabilitation). Des exemples peuvent être trouvés dans les modifications sensorielles, tels que la cécité et la surdité, l'autisme, la paralysie cérébrale, le syndrome de Down, entre autres. Pour répondre aux premiers, les groupes d'écoles doivent élaborer des projets éducatifs plus flexibles et pratiquer une différenciation pédagogique associée à des mesures, telles que des plans de récupération (programmes de remise à niveau), de suivi individuel, des parcours alternatifs, une médiation entre l'école et la communauté ou des cours d'éducation et de formation ouverts aux élèves avec besoins éducatifs temporaires.

Répondre aux besoins spéciaux permanents de certains élèves, peu fréquents, mais intenses, exige d'inclure des supports spécifiques au suivi éducatif (les problèmes peu fréquents et très intenses), ce sont ceux qui sont susceptibles de posséder une étiologie biologique, congénitale ou innée, et qui ont été ou devraient être détectés tôt, en nécessitant un traitement important et des services de réadaptation (*DGIDC, 2008* ; *Simeonsson, 2004*).

À cette fin, la loi définit des mesures éducatives spécialisées pour tous les niveaux scolaires (de la maternelle au secondaire) et pour tous les régimes (public et privé).

Une des caractéristiques notables de cette loi est qu'elle met l'accent sur l'évaluation des besoins par référence à la CIF. Elle est, en priorité, focalisée sur les limitations importantes d'activité et de participation des élèves dans un ou plusieurs domaines de la vie, résultant d'altérations fonctionnelles et

structurelles permanentes entraînant des difficultés de communication, d'apprentissage, de mobilité, d'autonomie, ainsi que des difficultés dans les relations interpersonnelles et la participation sociale (paragraphe 1 de l'article 1).

### **L'introduction de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) dans le système éducatif portugais**

La classification et la catégorisation des besoins des enfants, dans l'objectif de fournir des services éducatifs et sociaux qui y seraient adaptés, sont considérées par certains analystes comme essentielles pour assurer l'égalité des chances dans l'attribution de ces services, bien qu'ils soulignent aussi que la démarche n'est pas toujours consensuelle ni facile à appliquer (Florian et al., 2006 ; Simeonsson, Leonardi, Bjorck-Akesson, Hollenweger, & Lollar, 2003 ; Simeonsson, Scarborough & Hebbeler, 2006). Alors que ce sujet a été largement étudié, il n'existe aucun système universel de classification ou de catégorisation spécifique à l'éducation (Simeonsson, 2009 ; Simeonsson et al., 2006 : p. 7). La classification des enfants/jeunes dans le système éducatif est un processus complexe, car il demande de prendre en compte des critères de développement, éducatifs et environnementaux qui ne sont pas toujours faciles à articuler et à opérationnaliser (McLaughlin et al., 2006 ; Whiteneck & Dijkers, 2009). Certains auteurs soutiennent que la CIF permet de développer une représentation de la multiplicité des questions que soulève l'éducation des enfants handicapés. Ils insistent, cependant, sur la nécessité de créer une approche multidimensionnelle, dont l'objectif serait de produire une description du handicap adaptée à la vie en milieu scolaire (Florian et al., 2006 : p. 42 ; Reed, Spaulding & Bufka, 2009).

La CIF appartient à la « famille » des classifications proposées par l'OMS et elle est présentée comme une « classification générale qui propose un langage uniformisé et normalisé », ainsi qu'un cadre de travail permettant une description de la santé et ses conséquences dans l'apprentissage et compétences de la personne (Threats, 2006).

La CIF sert également de cadre pour organiser l'information sur le fonctionnement de la personne en deux parties : premièrement, le fonctionnement et le handicap (ce qui inclut les fonctions organiques et les structures anatomiques du corps, les activités et la participation) et, deuxièmement, les facteurs contextuels (environnementaux et personnels). Ainsi, le handicap de la personne est conçu comme une « interaction dynamique entre l'état de santé et les facteurs contextuels » (OMS, 2004 : p. 12). Selon Simeonsson et al. (2003), les avantages de cette classification sont tels qu'il était important de développer une version spécifique pour l'éducation des enfants et des adolescents. Une version adaptée au développement des nourrissons, des enfants et des adolescents est publiée par l'OMS en 2007 (OMS, 2007) (ICF-CY, version française publié en 2008 avec la référence CIF-EA, par Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations [CTNERHI]). L'objectif est de couvrir les fonctions et les structures du corps, les activités, la participation et les environnements en proposant des détails supplémentaires à ceux de la CIF, ainsi que des contenus spécifiques. Cependant, il n'existe qu'une version expérimentale de la CIF-EA en portugais, à défaut de version officielle.

Le terme « fonctionnement » (utilisé dans la CIF) se rapporte de façon générale aux fonctions organiques, aux structures anatomiques, aux activités de la personne et à la participation au sein de la société. De même, le handicap sert de « terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation ». En ce sens, la CIF permet de créer le profil du fonctionnement des individus dans les différents domaines (OMS, 2004 : p. 7).

L'application de la CIF à l'éducation, comme un outil opérationnel utilisé pour l'identification de groupes cibles dans l'éducation spéciale au Portugal, se justifie parce qu'elle permet de comprendre, d'interpréter et de décrire le fonctionnement de l'individu dans une perspective biopsychosociale, plus en accord avec les principes d'une école inclusive (DGIDC, 2008). L'évaluation des besoins éducatifs spéciaux par référence à la CIF constitue une rupture avec les approches plus traditionnelles, souvent axées sur le diagnostic médical et les types de handicaps. Elle offre, contrairement à ces dernières, un autre point de vue sur les situations de vie, à distance de l'analyse clinique puisqu'elle ne vise pas les mêmes objectifs. L'objectif des évaluations réalisées par référence à la CIF est de connaître les possibilités et les obstacles à l'intégration rencontrés par des gens dans des milieux et des institutions ordinaires de la société et non d'établir un diagnostic sur leur fonctionnement intellectuel, psychique ou celui qui est le leur dans les apprentissages.

L'évaluation des besoins éducatifs spéciaux réalisée par référence à la CIF est, par conséquent, dynamique, interactive et multidimensionnelle. Afin de trouver les réponses éducatives les plus appropriées pour l'enfant ou l'adolescent, l'objectif visé est de définir des profils de fonctionnement, d'activité et de participation. En plus d'identifier les besoins et les capacités des élèves, l'évaluation porte aussi sur les obstacles et les facilitateurs de l'environnement qui entrent en jeu dans leur intégration scolaire.

Le projet de la Commission européenne Measuring Health and Disability in Europe: Supporting Policy Development (MHADIE)<sup>2</sup>, mené entre 2005 et 2008, avait pour objectifs d'étudier l'impact de la CIF dans trois grands domaines, statistique, clinique et pédagogique, et de s'appuyer sur les résultats obtenus pour produire une série de recommandations concernant ces domaines. En matière d'éducation, les chercheurs recommandent de mobiliser la CIF, considérant que cette classification offre un cadre utile à la collecte de données pertinentes pour l'élaboration des critères d'éligibilité des enfants et des adolescents à l'accès aux services d'éducation. Les chercheurs ayant travaillé au projet ont développé une grille d'analyse des problèmes de planification de l'éducation (Matrix for Analysis of Problems in Educational Planning [MAP-EP]) qu'ils présentent comme un protocole utile pour relier de manière fiable les catégories clinique et administrative avec les composantes du secteur de l'éducation. Ils recommandent, par conséquent, que la grille soit utilisée comme un guide permettant d'identifier l'information qui doit être recueillie en vue d'une bonne planification éducative. Parmi d'autres recommandations, les chercheurs proposent également que de nouveaux instruments et d'outils soient élaborés pour saisir de manière fiable la complexité de la participation des enfants à l'école, en utilisant la CIF-EA comme cadre de référence. Simeonsson a une opinion similaire : étant donné que le codage basé sur la CIF a besoin des données d'évaluation et de mesures concrètes en vue de la définition de la gravité des restrictions, on a besoin d'instruments et d'outils qui puissent schématiser ces codes (Simeonsson, 2009).

Cependant, au Portugal, que ce soit dans le milieu universitaire ou dans le milieu des enseignants de l'éducation spéciale, l'utilisation de la CIF dans le champ de l'éducation, tel qu'il est prévu dans le cadre du décret-loi de 2008 (décret-loi n° 3/2008), soulève des contestations parce qu'elle est considérée comme un « processus trop rapidement adopté et à propos duquel l'information s'avère insuffisante » (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva forum d'études sur l'éducation inclusive [FEEI], 2007, rapporté par Rodrigues et Nogueira, 2010 : p. 108).

Pour comprendre les implications que la mise en place de la CIF a pour le système éducatif portugais, nous avons mené une étude dans trois groupes scolaires de la région d'Alentejo, d'avril à juin 2009. Nous nous sommes fixés trois objectifs :

- connaître les besoins de développement des compétences chez les professionnels de l'éducation ;
- caractériser les pratiques que l'on demande à ces professionnels au niveau de l'évaluation et de l'intervention ;
- réfléchir sur la relation entre les besoins de développement, perçus par les professionnels et sa perception de la qualité des réponses pratiques.

## Méthodologie

### Type d'étude

Cette recherche est fondée sur une approche qualitative et exploratoire, au sens de la terminologie de Ghiglione et Matalon (1993). Elle est exploratoire en ce qu'elle vise la description d'un phénomène actuel dans son contexte naturel. La recherche est menée sans cadre de référence préalable, puisqu'il s'agit de la première étude sur l'application de la CIF au Portugal. Elle est qualitative au sens où elle vise à mieux connaître, caractériser et analyser, de façon approfondie et exhaustive, la manière dont les professionnels de l'éducation, membres d'équipes chargées de l'éducation spéciale, perçoivent la mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais. Cette double démarche exploratoire et qualitative favorise une investigation approfondie répondant aux objectifs de notre étude.

<sup>2</sup> Measuring Health and Disability in Europe: Supporting Policy Development (MHADIE) <http://www.mhadie.it/events.aspx>.

## Procédure

### Première étape – Définition de l'objet de l'étude et la sélection des groupes d'écoles

La première étape du projet a consisté à définir l'objet d'analyse – une étude sur l'impact de la mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais.

Trois groupes scolaires de la région d'Alentejo (Sud du Portugal) ont fait l'objet de cette étude. Ceux-ci ont été choisis, d'une part, parce qu'ils ont déjà une expérience de l'utilisation de la CIF (parce qu'ils ont suivi la formation sur la CIF et leur école choisit d'utiliser la CIF pour travailler à titre expérimental dans l'année scolaire en cours) et, d'autre part, en fonction de leur localisation, puisqu'il s'agissait de retenir des groupes d'écoles situées dans différents environnements – urbain, semi-urbain et rural. Ces groupes scolaires accueillent entre 900 et 1500 élèves en école maternelle, primaire et secondaire. Tous ont constitué des équipes pluridisciplinaires<sup>3</sup>. Seul quelques-uns parmi les professionnels membres de ces équipes ont suivi une formation<sup>4</sup> sur la CIF, cette situation étant justifiée par le fait que la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est assez faible (en moyenne, de 2 à 4% de la population d'âge scolaire, selon l'Institut national de réhabilitation ; <http://www.inr.pt/content/1/117/informacao-estatistica>).

Dans chaque groupe scolaire, nous avons sélectionné l'équipe pluridisciplinaire d'appui éducatif<sup>5</sup> pour répondre au questionnaire de l'étude.

### Deuxième étape – Rencontre avec les équipes participantes au protocole de recherche

Pour les besoins de l'étude, une réunion a été organisée entre l'équipe de recherche et un représentant de chaque équipe pluridisciplinaire des groupes scolaires sélectionnés, dans le but d'échanger les expériences et d'adapter les questions et les procédures de collecte des données en fonction de deux types de sources d'information : la première source concerne les élèves. Il s'agit de dossiers individuels comportant une série de documents relatifs aux évaluations et aux interventions réalisées selon les procédures prévues par le décret-loi n° 3/2008 (et par référence à la CIF). Entre cinq et sept dossiers d'élèves ont été collectés et analysés dans chaque groupe scolaire (les documents contenus dans les dossiers sont décrits dans les instruments). Ces dossiers ont été sélectionnés par les équipes pluridisciplinaires, pour répondre à deux problématiques :

- celle de l'apprentissage des élèves, en tenant compte des différents niveaux du parcours scolaire, provenant de différents niveaux socioculturels, et en sorte que les dossiers contiennent une information sur l'évaluation et la classification de la fonctionnalité des élèves et sur les plans d'intervention proposés par l'équipe pluridisciplinaire ;
- celle concernant les équipes pluridisciplinaires de chaque groupe scolaire. Afin de comprendre le point de vue des professionnels, nous avons préparé un questionnaire décrit ci-dessous dans les instruments.

### Troisième étape – Collecte des données

Au cours de la phase de collecte des données, un questionnaire élaboré par l'équipe de recherche a été soumis à chaque équipe pluridisciplinaire de chaque groupe scolaire. Dans chaque équipe, nous avons sélectionné des professionnels avec deux ans ou plus de pratique professionnelle et avec formation et pratique de la CIF. La participation à cette étude a été basée sur la volonté personnelle. Ainsi,

<sup>3</sup> Ces équipes pluridisciplinaires sont composées d'enseignants non spécialisés, d'enseignants spécialisés en éducation spéciale et de parents. Dans certains cas, d'autres professionnels médicaux et paramédicaux (psychologue, médecin, orthophoniste, etc.) complètent ces équipes.

<sup>4</sup> La formation a principalement été développée par le ministère de l'Éducation. Les bénéficiaires ont été des enseignants spécialisés en éducation spéciale et des psychologues des services de psychologie et d'orientation scolaire. La formation à la CIF a été dispensée aux enseignants non spécialisés par leurs collègues spécialisés en éducation spéciale.

<sup>5</sup> Au Portugal, chaque groupe d'écoles (y compris l'école maternelle, primaire, préparatoire et secondaire) a une équipe pluridisciplinaire d'appui éducative composé de professeurs spécialistes en éducation spéciale, des thérapeutes (par exemple, orthophonistes), psychologues, infirmière (la composition technique peut varier selon les besoins des écoles qui compose le group).

quatre enseignants spécialisés et un psychologue de chaque équipe ont répondu, ce qui a permis de collecter 15 questionnaires dans les trois groupes scolaires. Les professionnels qui ont été sélectionnés ont commencé par remplir les questionnaires individuellement, puis ont partagé les informations avec l'objectif de comparer et discuter les réponses et de fournir un seul questionnaire. Un membre de ce groupe de professionnels, qui a été choisi pour le représenter, a ensuite recueilli toutes les informations dans un seul questionnaire et l'a retourné aux chercheurs. Au total, trois questionnaires issus de trois équipes ont été collectés. Chaque équipe a également communiqué aux chercheurs des exemples d'outils qu'elle utilise comme support pour la réalisation d'évaluations et d'interventions ; il s'agit notamment d'outils tels qu'un suivi de l'évaluation, un rapport technique-pédagogique, un programme éducatif individuel (PEI) ou un plan individuel de transition (PIT).

### *Instruments*

Plusieurs sources qualitatives ont été mobilisées pour collecter des données.

La première source concerne les élèves. Il s'agit de dossiers individuels comportant une série de documents relatifs aux évaluations et aux interventions réalisées selon les procédures prévues par le décret-loi n° 3/2008 (et par référence à la CIF). Entre cinq et sept dossiers d'élèves ont été collectés et analysés dans chaque groupe scolaire.

Les documents contenus dans les dossiers sont les suivants :

- un formulaire de référence, qui est un document utilisé pour le signalement de situations des élèves, qui permet de donner des indications sur l'existence de besoins éducatifs spéciaux ayant un caractère permanent ; on y décrit le motif de la référence de l'élève ;
- les règles d'évaluation : ce document élaboré en équipe définit ce sur quoi l'évaluation doit nécessairement porter, qui réalise l'évaluation et comment l'évaluation est réalisée ;
- une check-list, qui présente les résultats du fonctionnement des fonctions mentales et de l'activité et participation des élèves, par référence à la CIF-CJ ;
- un rapport technico-pédagogique, qui est un document dans lequel est décrit le profil de fonctionnalité de l'élève par référence à la CIF-CJ et qui explique les raisons qui déterminent les besoins éducatifs spéciaux et sa typologie, ainsi que les réponses et les mesures éducatives à mettre en place ;
- un PEI, qui est un document fondamental, porte sur l'opérationnalisation, l'efficacité et l'adéquation du procès d'enseignement et d'apprentissage ;
- un bilan de fin d'année : ce document, élaboré à la fin de l'année scolaire, présente une évaluation des résultats obtenus par l'élève en application des mesures établies dans le PEI et, si nécessaire, des propositions de modification de ces mesures pour l'année scolaire suivante ;
- un PIT : ce document consolide le projet de vie de l'élève, soit en visant une vie en société avec une insertion sociale et familiale convenable soit en faisant appel à une institution qui développe des activités à caractère occupationnel et, si possible, en visant l'exercice d'une activité professionnelle. Ce document est rédigé trois ans avant l'âge limite de la scolarité obligatoire. Le PIT concerne les élèves bénéficiant d'un programme spécifique individuel, qui leur a été proposé parce qu'ils présentent des besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent les empêchant d'acquérir les apprentissages et compétences définies par le curriculum commun.

La seconde source concerne les équipes enseignantes. Afin de comprendre le point de vue des enseignants, nous avons préparé un questionnaire composé de questions ouvertes. Celui-ci a été construit spécifiquement pour cette étude, en prenant comme point de départ les objectifs de la recherche et quelques documents de référence (CIF, 2004 ; décret-loi n° 3/2008 ; DGIDC, 2008), mais aussi le résultat des échanges d'expériences entre professionnels de terrain. Le questionnaire comporte trois grands thèmes, donnant lieu à trois groupes de questions ouvertes :

- description de la manière dont s'est passée la mise en place de la CIF :
  - quelle a été la formation préparatoire des professionnels ?
  - comment les équipes pluridisciplinaires ont-elles été établies ?

- quels ont été les élèves concernés par la nouvelle législation et quels ont été les critères d'éligibilité des bénéficiaires d'un suivi éducatif ? ;
- description du processus de l'évaluation–intervention :
  - comment se déroulent le signalement, l'évaluation et l'intervention ? ,
  - qui effectue le signalement, l'évaluation et l'intervention ? ;
- implications pratiques de l'application de la CIF dans le domaine de l'éducation :
  - avantages,
  - limitations,
  - contraintes.

#### *Quatrième étape – Analyse des données et l'interprétation des résultats*

Les données obtenues par les questionnaires remplis par les enseignants et par le dépouillement des documents composant les dossiers des élèves ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse de contenu construite selon la procédure exploratoire proposée par Ghiglione et Matalon (1993). Quatre experts en éducation ont participé à la construction de cette grille d'analyse (un chercheur de l'université<sup>6</sup>, un psychologue<sup>7</sup> et deux éducateurs spécialisés<sup>8</sup> des groupes scolaires qui ont participé à l'étude).

Le recours à une grille d'analyse de contenu a, pour objectif, de permettre une catégorisation, une classification et une mesure des données. Les quatre catégories qui composent la grille sont les suivantes :

- la formation : cette catégorie se centre sur « l'existence d'une formation » visant à l'application de la CIF, l'identification des membres des équipes psychopédagogiques ayant participé à cette formation et des besoins en formation exprimés par les professionnels ;
- le travail d'équipe : la seconde catégorie permet d'évaluer la « responsabilité technique de la mise en place de la CIF » ; elle permet d'identifier les membres des équipes qui appliquent la CIF, la constitution des équipes et les besoins exprimés par les professionnels ;
- l'impact de la mise en application de la CIF : la troisième catégorie se centre sur le nombre d'enfants et d'adolescents visés par la mise en application de la CIF et sur leurs problèmes de fonctionnement cognitif, émotionnel et moteur, mais aussi sur les difficultés rencontrées par les professionnels dans l'utilisation de cette nouvelle approche ;
- le processus de l'évaluation–intervention. La quatrième catégorie concerne les procédures utilisées pour juger de l'éligibilité des élèves bénéficiaires d'un enseignement spécial basée sur la classification de leurs difficultés et la « description de tout le processus d'évaluation et d'intervention », depuis le signalement jusqu'à l'intervention (par exemple, qui effectue le signalement, qui procède à l'examen et à l'évaluation, qui élabore un profil de fonctionnement par référence à la CIF, qui accompagne le processus d'intervention), mais aussi quelles sont les contraintes imposées par ce processus que les professionnels relèvent.

### **Analyse et discussion des résultats**

Comme mentionné plus tôt, les résultats ont été analysés avec l'objectif d'organiser des données obtenues dans une grille d'analyse de contenu exploratoire, basée sur la procédure de Ghiglione et Matalon (1993).

La grille d'analyse de contenu est constituée par quatre catégories mesurables :

#### *Dimension I – Formation*

L'analyse de contenu révèle que, dans l'ensemble, les différents membres des groupes d'écoles ont eu leur premier contact formel avec la CIF dans une session publique de présentation du décret-loi

<sup>6</sup> Adelinda A. Candeias.

<sup>7</sup> Ana Cristina Rosário.

<sup>8</sup> Maria João Cortes et Mónica Rebocho.

n° 3/2008, organisée par la Direction régionale de l'éducation de l'Alentejo, le 26 février 2008, à Évora. Quelques-uns des membres du conseil exécutif des groupes scolaires étaient présents, de même que quelques enseignants en éducation spéciale et des psychologues des services de psychologie et d'orientation (SPO).

En mars 2008, le ministère de l'Éducation a organisé une formation (de 50 heures) s'adressant aux enseignants de l'éducation spéciale, à laquelle quelques enseignants des trois groupes scolaires ont participé. Cette formation était toutefois très générale. L'analyse de contenu permet encore de conclure que tous les enseignants et les techniciens considèrent que l'information et la formation ont été insuffisantes pour permettre la mise en place de la CIF et soulignent la nécessité d'une formation plus spécifique et détaillée. Cette formation devrait mettre l'accent sur l'application pratique de la CIF, de façon rigoureuse et scientifique, et fournir des instruments d'évaluation standardisés qui permettraient de caractériser les différentes catégories, mais aussi de quantifier le degré de limitation de l'enfant ou de l'adolescent.

La loi actuelle stipule que l'enseignant responsable de la classe est chargé de préparer le PEI et de veiller à son application. Or, pour exercer cette responsabilité, l'enseignant devrait recevoir une formation spécifique, ce qui n'a pas été le cas.

Dans la mesure où l'application de la CIF exige des professionnels de différents domaines un travail d'équipe, les personnes qui ont répondu au questionnaire considèrent qu'une formation de ces équipes en groupe est essentielle, parce qu'elle permettrait l'utilisation d'un langage commun.

### *Dimension II – Travail d'équipe*

L'analyse de contenu montre que les équipes chargées de la réalisation de l'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont constituées de manière différente dans chaque groupe d'écoles. Leur composition dépend des ressources humaines et des services externes disponibles dans la région où se situe le groupe d'écoles. Seules deux des groupes scolaires ont un SPO, dans lequel exerce un psychologue scolaire. Le nombre d'enseignants spécialisés en éducation spéciale affecté à chaque groupe scolaire varie en fonction du nombre d'élèves qui y sont accueillis et du nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs permanents. En plus de ses ressources internes, chaque groupe scolaire peut établir des partenariats avec des services externes (par exemple des services de santé, des institutions privées de solidarité sociale ou des centres de ressources spécialisés).

Dans chaque groupe scolaire, cependant, au moins un enseignant en éducation spéciale effectue des évaluations auprès des enfants ou des adolescents en utilisant la CIF, en particulier en ce qui concerne l'activité et la participation, mais aussi les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles), en collaboration avec l'enseignant responsable pour la classe et les parents.

Dans les groupes d'écoles dotées d'un SPO, le psychologue évalue les fonctions mentales (cognitives et émotionnelles). Le groupe scolaire qui n'a pas de psychologue a recours à des services externes (publics et privés). Un des problèmes évoqués par les équipes des trois groupes d'écoles dans le cas où l'évaluation est réalisée par des professionnels externes, en particulier des professionnels de santé, est que celle-ci est axée sur les problèmes de l'enfant ou de l'adolescent et leurs implications sans faire référence à la CIF, car le ministère de la Santé n'a pas adopté ce modèle.

Il ressort de l'analyse que l'obstacle le plus important à l'implantation de la CIF en milieu scolaire est l'absence d'outils fiables d'évaluation. En ce qui concerne les différentes « tâches mentales » ou le niveau d'activité et de participation de l'enfant ou de l'adolescent, chaque professionnel utilise ses propres instruments formels ou informels, dont certains ne sont pas standardisés et/ou adaptés à ces élèves. En ce qui concerne les limitations d'activité et de participation, la difficulté est encore plus accentuée car il n'existe pas de critères strictement définis servant à établir un degré de limitation des élèves ; chaque technicien procède aux évaluations en se fiant à son bon sens, le résultat étant que ce qui est « grave » pour l'un ne l'est pas pour un autre.

D'autres contraintes existent : l'absence d'une formation préalable pour la mise en place de la CIF, l'absence d'une version officielle en langue portugaise de la CIF-EA (version pour enfants et adolescents) et la non-application de la CIF à d'autres domaines tels que la santé, ce qui rend difficile la communication entre les différents professionnels, parce qu'il n'y a pas de langage commun.

### *Dimension III – L'impact*

Une des conclusions que l'on peut tirer de l'analyse de contenu des réponses au questionnaire est que le nombre d'élèves pour lesquels des évaluations ont été réalisées par référence à la CIF varie d'une école à l'autre. La majorité de ces élèves ont des limitations des fonctions intellectuelles et du langage.

D'après la perception des enseignants enquêtés, une des conséquences de la mise en place de la CIF est que le nombre d'élèves bénéficiant d'une réponse spécialisée a considérablement diminué. Ils soulignent qu'aujourd'hui, pour un grand nombre d'élèves scolarisés dans les filières d'enseignement ordinaire, les réponses sont insuffisantes, alors qu'auparavant certains besoins étaient couverts par le système d'éducation spéciale. Cette situation concerne en particulier les enfants et les adolescents qui manifestent des difficultés d'apprentissage en raison d'un environnement socioculturel pauvre et peu stimulant, et qui ont tendance à présenter des besoins éducatifs spécifiques tout au long de leur parcours scolaire. Cette population spécifique, remarquent les enseignants, n'est pas visée par la nouvelle législation relative à l'éducation spéciale.

Enfin, l'analyse montre l'insatisfaction de la communauté éducative face à la rareté des ressources et aux difficultés de la mise en place de la CIF. Celle-ci est largement associée au temps passé dans les réunions et à la durée des processus d'évaluation réalisés par référence à la CIF, qui laisse moins de temps pour travailler directement avec les élèves.

### *Dimension IV – Le processus de l'évaluation–intervention*

L'analyse des documents contenus dans les dossiers des élèves et des réponses au questionnaire fournis par les enseignants montre que chaque école suit les mêmes étapes, comme il est prévu par la législation ([décret-loi n° 3/2008](#)), le processus pouvant être décrit de la manière suivante.

#### *Première étape – Signalement*

Quand un élève paraît avoir des besoins éducatifs spéciaux, un « formulaire de référence » est envoyé à l'autorité de gestion de l'école. Cette démarche peut être entreprise par les parents, par les enseignants, par les services d'intervention précoce ou par des services externes, mais ce sont en général les enseignants responsables pour la classe qui s'en chargent.

#### *Deuxième étape – Constitution de l'équipe d'évaluation*

Le(s) enseignant(s) de l'éducation spéciale, en collaboration avec le SPO (si disponible), analysent la situation, définissent la nécessité de réaliser une évaluation spécialisée et, lorsque cela est justifié, entament un processus d'évaluation par référence à la CIF. Le premier pas consiste alors à créer l'équipe pluridisciplinaire qui procédera à l'évaluation des besoins spécifiques de l'élève. L'équipe est toujours composée du professeur d'éducation spéciale, de l'enseignant responsable pour la classe, des parents et du psychologue (dans les groupes scolaires où il y a un SPO). Cette équipe peut également inclure d'autres techniciens de l'école ou des services externes (par exemple, les services de santé ou de la sécurité sociale, entre autres).

Cette équipe pluridisciplinaire construit « l'itinéraire de l'évaluation » ; autrement dit, elle décide de ce qui va être évalué, qui va évaluer et avec quels instruments.

#### *Troisième étape – Évaluation de l'élève en référence à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*

Chaque technicien doit évaluer les catégories relevant de sa compétence, définies au cours de la réunion d'équipe (« l'itinéraire de l'évaluation »). Cette évaluation est effectuée par référence à la CIF ; par exemple, le psychologue fait l'évaluation des « fonctions mentales » et le professeur d'éducation spéciale évalue la part correspondant à « l'activité et à la participation », en utilisant des outils formels et informels (par exemple, des examens médicaux, des évaluations psychologique et psychopédagogique, des grilles d'observation). Cette évaluation des besoins de l'élève, dans lequel toutes les contributions techniques sont considérées importantes pour faire une caractérisation du fonctionnement de l'élève, favorise le travail d'équipe. Dans ce contexte de travail, la prise de décision relève désormais de la responsabilité d'une équipe et non plus d'une seule personne ; on peut ainsi parler de

responsabilité partagée en équipe dans l'évaluation ainsi comme dans la préparation de l'intervention, comme on peut observer dans les quatrième et cinquième étapes.

#### *Quatrième étape – Préparation du profil du fonctionnement*

Après l'évaluation réalisée par les différents techniciens, l'équipe d'évaluation se réunit à nouveau pour examiner toutes les informations rassemblées, et, avec l'aide d'une liste de contrôle, établit le « rapport technique–pédagogique », qui définit le profil du fonctionnement de l'élève, en tenant compte des fonctions organiques et des structures anatomiques, de l'activité et de la participation, mais aussi des facteurs environnementaux (facilitateurs et obstacles) qui influent sur le fonctionnement. Ce rapport présente également les raisons qui déterminent les besoins éducatifs spéciaux et leurs typologies, ainsi que les réponses éducatives et les mesures à adopter. Ces informations aideront à construire le PEI de l'élève.

#### *Cinquième étape – Élaboration du programme éducatif individuel (PEI) et l'application de mesures éducatives*

Le PEI est élaboré conjointement par l'enseignant responsable pour la classe, l'enseignant en éducation spéciale, les parents et, lorsque cela est jugé nécessaire, par d'autres acteurs impliqués dans la démarche. Le PEI comprend :

- les données biographiques de l'élève ;
- le résumé de l'histoire scolaire et personnelle ;
- la définition des indicateurs du fonctionnement, le niveau des acquisitions et des difficultés de l'élève ;
- les facteurs environnementaux qui agissent comme facilitateurs ou comme obstacles à la participation et à l'apprentissage ;
- la définition de mesures éducatives qui doivent être appliquées ;
- la description précise des objectifs à atteindre et les stratégies et les ressources à utiliser ;
- l'implication des élèves dans les activités éducatives de l'école ;
- la distribution horaire des différentes activités prévues ;
- l'identification des responsables techniques ;
- la définition du processus d'évaluation du PEI ;
- la date et la signature des intervenants qui ont participé à la conception du PEI et des responsables de l'application des réponses éducatives.

Dans les réunions consacrées à l'évaluation du PEI, les intervenants partagent la manière dont ils perçoivent les réalisations de l'élève et les progrès qu'ils peuvent attester, de façon à définir ou redéfinir des priorités. Cette évaluation se fait obligatoirement à chaque moment où il est procédé à une évaluation interne réalisée par l'école. Un rapport d'évaluation est rédigé à la fin de l'année scolaire. À l'issue de cette dernière évaluation, le PEI est révisé en cas de besoin. Des révisions de ce programme peuvent être décidées à n'importe quel moment au cours de l'année scolaire si le besoin s'en fait sentir. Il devra être obligatoirement revu au moment du passage de l'élève à un niveau scolaire supérieur et à la fin de chaque cycle de l'enseignement obligatoire. Quand un élève dont les besoins éducatifs spéciaux sont permanents et ne lui permettent pas d'acquérir les apprentissages et les compétences que comprend le programme scolaire commun, le PEI est complété par un PIT, préparé trois ans avant l'âge limite de la scolarité obligatoire. Le PIT vise à promouvoir la transition vers la vie active. En préalable à la préparation du PIT, l'équipe d'éducation spéciale cherche à connaître les désirs, les intérêts, les aspirations et les compétences du jeune, ainsi que les réponses possibles en matière de formation ou d'emploi. Des solutions sont recherchées pour que le l'adolescent puisse exercer une activité professionnelle, lui assurant une bonne intégration sociale et familiale, soit sur le marché du travail, soit dans une institution qui lui offrira un emploi adapté ([décret-loi n° 3/2008](#)) ou une formation préparant à l'emploi. L'équipe d'éducation spéciale peut établir des protocoles avec des

institutions d'éducation spéciale et des centres de ressources pour l'inclusion<sup>9</sup> à même de recevoir le jeune dont il est question. Durant ces trois années, les activités nécessaires à la mise en place du PIT seront contrôlées et suivies par l'équipe, le cas échéant en adaptant le Plan à la situation du jeune (DGIDC, 2008).

La coordination du PEI est assurée par l'enseignant responsable pour la classe, qui doit accompagner l'application des mesures éducatives proposées en collaboration avec les enseignants spécialisés en éducation spéciale, les autres enseignants et les intervenants médico-sociaux (entre autres le psychologue, l'assistant social, l'orthophoniste) qui font partie de l'équipe pluridisciplinaire.

## Conclusion

La CIF, dont le fondement théorique est le modèle biopsychosocial, a créé un langage standard visant à décrire le fonctionnement humain et ses éventuelles restrictions dans une vaste gamme de situations. Cette approche biopsychosociale des besoins éducatifs spéciaux constitue un cadre de référence plus actuel et pertinent des besoins éducatifs spéciaux au sein d'une école qui se veut inclusive. Ces idées sont à la base de la récente réorganisation de l'enseignement spécial au Portugal, concrétisé par l'adoption du [décret-loi n° 3/2008](#). Une des qualités, souvent attribuée à la CIF, est que cette taxonomie propose un langage sans connotation négative, contrairement à la terminologie utilisée par d'autres systèmes d'évaluation qui mettent l'accent sur les handicaps et visent à un diagnostic. Cette caractéristique suscite une meilleure acceptation de la CIF par les parents, par les élèves et par les enseignants (DGIDC, 2008). De plus, on peut observer que son applicabilité à différents domaines (éducation, sécurité sociale, emploi. . .) permet l'emploi d'une classification unifiée et donc partageable par les divers professionnels qui travaillent dans les équipes multidisciplinaires, comme il est prévu par l'OMS (2004 :7). Cela implique, cependant, que les enseignants et l'ensemble des professionnels médico-sociaux et éducatifs impliqués dans le processus de suivi scolaire des enfants et des adolescents reçoivent une formation spécifique et appropriée à la CIF (Leonardi et al., 2005 ; Reed et al., 2009 ; Threats, 2006).

Au Portugal, la CIF a seulement été appliquée à l'éducation et cette limitation a provoqué une situation plutôt embarrassante pour les professionnels de différents domaines, car il leur manque un « langage commun ».

Les résultats de cette étude montrent que l'un des avantages soulignés par les différents professionnels qui travaillent dans les groupes d'écoles (en particulier par les enseignants spécialisés en éducation spéciale et les psychologues scolaires), est que le recours à la CIF dans la réalisation des évaluations permet d'effectuer un travail en équipe dans lequel toutes les contributions sont considérées comme importantes et utiles à une évaluation globale des besoins de l'élève. Dans ce contexte de travail, la prise de décision relève désormais de la responsabilité d'une équipe et non plus d'une seule personne ; on peut ainsi parler de responsabilité partagée.

De plus, l'application de la CIF à l'éducation a favorisé le développement d'outils, tels que « l'itinéraire d'évaluation », qui aident à systématiser les processus d'évaluation en précisant à partir des différentes composantes de la CIF la définition de ce qui doit être évalué, qui est en charge de la réalisation des évaluations correspondant aux différentes catégories et comment celles-ci seront évaluées, c'est-à-dire quelles seront les sources d'information et les outils utilisés. Au-delà du fait qu'elle aide à définir ce qu'il est vraiment important d'évaluer, la CIF a le mérite de responsabiliser tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif, en précisant le rôle de chacun.

Les résultats de l'étude font également apparaître une série de contraintes identifiées par les professionnels de terrain :

---

<sup>9</sup> Les institutions d'éducation spéciale et les centres de ressources pour l'inclusion, qui offrent des formations professionnelles et d'autres services, sont des entreprises ou des institutions publiques dont la mission est d'accueillir les jeunes et de les préparer progressivement à l'entrée dans le monde du travail.

- la CIF est un outil opérationnel pour l'identification des groupes cibles de l'éducation spéciale, mais son application exige une préparation et une formation spécifique des professionnels qui exercent sur le terrain ;
- l'absence d'une version en portugais de la CIF-EA (version pour les enfants et les adolescents) rend difficile la compréhension de la spécificité du fonctionnement pour les enfants et les adolescents ;
- comme la CIF n'est pas appliquée au domaine de la santé, l'avantage de l'utilisation de la CIF – standardiser le langage entre les différents professionnels et services – devient une barrière, parce qu'elle a créé un autre « langage » (même ceux qui ont la même formation de base, tels que les psychologues scolaires et les psychologues cliniciens) ;
- la plus grande difficulté que pose l'application de la CIF réside dans l'absence d'outils fiables, ayant pour but d'évaluer les différentes fonctions du corps et le niveau d'activité et de participation des élèves, mais aussi dans l'absence de critères stricts pour établir le degré de limitation ;
- enfin, l'étude fait apparaître la nécessité d'une formation des professionnels au travail d'équipe et à la gestion du temps de travail, car ce nouveau modèle exige de nouvelles compétences et un changement des stratégies de travail.

## Références

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 125–142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando a Inclusão quer Dizer Exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9(12), 151–163.
- Decreto-Lei 319/1991, de 23 de Agosto. Diário da República Portuguesa 123, I Série A. Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República Portuguesa 4/2008, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial, manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36–45.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito*. Lisboa: Celta Editora.
- Hegarty, S. (2007). Special education and its contribution to the broader discourse of education. In L. Florian (Ed.), *Handbook of Special Education* (pp. 34–45). London: SAGE.
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Raggi, A., Sala, M., Guzzon, P., Valsecchi, M. R., et al. (2005). Training on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): the ICF-DIN basic and the ICF-DIN advanced course developed by the Disability Italian Network. Public Health Section. *The Journal of Headache and Pain*, 6, 159–164.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 79–92). Porto: Porto Editora.
- McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: part II. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 46–58 (Measuring Health and Disability in Europe (MHADIE)). (2011). Consultado em 11 de Abril de 2011, em: <http://www.mhadie.it/events.aspx>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1–2), 139–149.
- OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Trad. do original de 2001)*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.
- Reed, G. M., Spaulding, W. D., & Bufka, L. F. (2009). The relevance of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to mental disorders and their treatment. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3, 340–359.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Inclusão. In *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editoria.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97–109 (Edición Electrónica).
- Simeonsson, R. (2004). Towards an epidemiology of developmental, educational and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Ed.), *Risk, resilience, and prevention: Promoting the well being of all children* (pp. 13–31). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Simeonsson, R. (2009). ICF-CY: a universal tool for documentation of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70–72.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Lollar, D. (2003). Applying the International Classification of Functioning Disability and Health to measure childhood disability. *Disability & Rehabilitation*, 25(11–12), 602–610.
- Simeonsson, R., Scarborough, A., & Hebbeler, K. (2006). ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59, 365–373.

- Sternberg, R., & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Threats, T. (2006). Towards an international framework for communication disorders: use of the ICF. *Journal of Communication Disorders*, 39, 251–265.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 117–149). Porto: Porto Editora.
- Whiteneck, G., & Dijkers, M. P. (2009). Difficult to measure constructs: conceptual and methodological issues concerning participation and environmental factors. *Arch Phys Rehabil*, 90(Suppl. 1), S22–S35.