

L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes

Charles GARDOU*

L'épreuve des faits

Dans le monde, plus d'un demi-milliard d'individus connaissent, en raison de leur handicap, une situation inacceptable en matière de droit aux soins de la santé, au logement, à l'éducation ou à l'emploi. C'est ce qu'indiquait un porte-parole du Programme des Nations-Unies pour le Développement, lors de la Journée Internationale consacrée, il y a cinq ans, aux personnes handicapées.

D'après l'UNICEF, d'ici l'an 2005, les pays développés verront une baisse de 14 % du nombre d'enfants handicapés tandis que, dans les pays moins développés, l'augmentation sera de 47 %.

La Communauté Européenne compte plus de 30 millions de personnes souffrant de déficiences physiques, sensorielles ou mentales.

Le Rapport de la Commission sur les progrès de la mise en œuvre de la politique d'intégration dans les Etats membres (1998-91) indique que 120 000 enseignants spécialisés ou intervenants chargés de soutien accompagnent, dans les pays concernés, environ 1,5 million d'enfants ou d'adolescents reconnus handicapés.

L'Organisation Mondiale de la Santé évalue à près de 7 millions le nombre de personnes touchées, en France, par un handicap.

Une enquête révèle que, dans notre pays, 1,5 enfant sur 100 est reconnu, dès l'âge de 8 ans, d'une Commission Départementale d'Education Spéciale.

En 1989-90, sur une population scolaire française d'environ 12,3 millions d'élèves, on dénombrait plus de 350 000 enfants ou adolescents handicapés, soit une proportion excédant 2,8 %, tous handicaps confondus.

L'effectif global des enfants ou adolescents intégrés a connu ces dernières années une diminution sensible :

- en 1982-83, 31 309 élèves handicapés scolarisés dans le système scolaire ordinaire : soit 8,1 % d'une population totale de 386 059 enfants ou adolescents répertoriés comme handicapés,
- en 1989-90, on n'en connaît plus que 24 659 : soit 7 % d'une population totale de 353 613.

L'ensemble de ces données objectives suggère deux remarques. La première, à portée générale, nous interroge comme citoyen du Monde. Comme l'a si justement réaffirmé la Conférence Mondiale des Nations-Unies⁽¹⁾ : « Les droits de l'Homme et les libertés fondamentales sont universels et, de fait, s'appliquent sans réserve aucune aux personnes souffrant d'incapacités ». La mise en œuvre effective de ce principe conditionne en partie le sort et la situation de 500 millions de nos

* Dépt. des sciences de l'Education - Université Lumière-Lyon II - 16 quai Claude Bernard - 69007 Lyon - France.

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPÉS AU SEUIL D'UNE NOUVELLE PHASE...

semblables, par ailleurs fréquemment victimes de délits et autres formes de violence, en raison de leur vulnérabilité. Rejetées, exclues ou assistées d'hier, les personnes handicapées sont aujourd'hui détentrices de droits civiques. Le précepte d'égalité exclut non seulement les formes directes et ouvertes de discrimination, mais également celles, plus subtiles et pernicieuses, que l'on peut qualifier de refus d'adaptation, telle l'attitude de ce responsable d'espace culturel qui dit ne pas pouvoir accueillir des visiteurs handicapés, en faisant en sorte que les lieux demeurent matériellement inaccessibles.

La deuxième remarque, à portée plus locale, objet de cette contribution, nous questionne comme citoyen de l'Hexagone. Elle a trait à la stagnation, voire à la régression, du nombre d'enfants handicapés qui, chez nous, accèdent à l'école ordinaire. Chacun souhaite apparemment leur offrir une éducation qui les aide à se forger des armes susceptibles de neutraliser les risques d'exclusion dans une société abrasive, soumise au jeu de la performance et de la compétition. Les grands principes de l'intégration sont soutenus par les familles comme par tous les partenaires éducatifs, médicaux, sociaux, politiques. Malgré ce consensus autour des dispositifs législatifs en vigueur et malgré l'apologie générale du mouvement intégratif, les portes de l'École restent fermées par de lourds verrous. Intégrer relève encore du tour de force et des cordes cachées semblent empêcher l'horloge d'avancer. Nombre d'enseignants croient à l'intérêt éducatif de l'intégration, mais demeurent réticents à l'accueil d'élèves handicapés dans leur propre classe. Cette situation, pour le moins paradoxale, révèle la difficulté à « faire rupture » et à franchir une nouvelle étape dans la prise en charge éducative des enfants « atypiques ».

Pour en finir avec le 20^{ème} siècle...

Le siècle qui s'achève a été marqué par trois périodes. La première, que nous appelons phase

de l'éducation séparée, toute empreinte de l'action d'Alfred BINET, est celle de la mesure et de la classification, de l'objectivation de la différence, du recours à une terminologie catégorisante, de la mise au point des techniques requises pour une éducation spéciale et de la création de classes et d'établissements spécialisés⁽²⁾.

L'intégration en gestation, qui constitue la deuxième phase, se caractérise par une remise en cause de la mesure de l'intelligence et des classifications précédemment établies, par une approche renouvelée du déficit intellectuel, dont on admet que les causes peuvent être autres qu'organiques, par la contestation de l'efficacité de l'isolement scolaire ou du détour ségrégatif et par la naissance de dispositifs à visée préventive et pré-intégrative⁽³⁾.

La troisième, celle de l'intégration en intentions, est marquée par la généralisation du concept de handicap, par l'affirmation du bien-fondé des interactions entre personnes handicapées et non handicapées, par une exhortation à la reconnaissance de la valeur de l'hétérogénéité, par l'objectif affiché d'adapter le système éducatif à la diversité des publics scolaires et donc de différencier les pratiques pédagogiques⁽⁴⁾.

L'intégration en actes, quatrième phase, au seuil de laquelle nous nous trouvons, se dessine comme celle d'une prise en compte effective de la complexité du réel humain en acceptant de ne pouvoir le mesurer et le catégoriser. Ce sera la phase de reconnaissance de la valeur constructive de la dissonance, d'une éducation volontariste à l'altérité et au lien social, d'une prise de conscience plus forte des désirs, des besoins et de la vulnérabilité qui nous sont communs et nous font différents/ressemblants, du passage d'un regard qui considère la personne handicapée comme objet à un regard qui la reconnaît comme sujet, du refus d'aliéner la personne à sa déficience. Ce sera la phase de la mise en œuvre en contexte réel d'intentions exprimées dans des textes formels.

Pour entrer dans le 3^{ème} millénaire...

Il reste ici à s'interroger sur les conditions que requiert cette nouvelle et nécessaire évolution qui marquera notre entrée dans le 3^{ème} millénaire.

Eradiquer tout vocable disqualifiant

Elle demande en premier lieu une reconsidération de la terminologie du handicap et de l'éducation spécialisée afin d'en éradiquer tout mot dévalorisant, disqualifiant ou stigmatisant. Certains vocables portent encore davantage l'accent sur les limites et les manques repérés que sur les aptitudes et potentialités à développer (« incapacité », « déficience », « invalidité »...). Ils absolutisent les différences entre les enfants, en les décrivant en fonction des catégories, issues d'un modèle fondé sur le traitement médical, particulièrement inadéquates pour définir leur place à l'école (« les trisomiques », « les autistes »...). Ils donnent à penser que les problèmes d'apprentissage ne sont liés qu'à l'enfant lui-même, occultant l'importance décisive du milieu de vie et d'accueil (cf. le terme « inadapté » qui fait encore florès). Ils conduisent insidieusement à fausser le regard porté sur ceux qui ne sont pas conformes à la norme dominante et, en conséquence, contribuent à fragmenter là où ils devraient créer du lien social. On sait combien le vocabulaire conditionne, à travers la philosophie dont il est porteur, les attitudes et les pratiques éducatives et sociales : d'où l'importance de le remettre aujourd'hui en cause pour provoquer et accompagner le changement souhaité.

Aborder les difficultés de l'enfant en termes de défis éducatifs à relever

Le passage à l'intégration en actes réclame, en second lieu, l'adoption de notions ouvertes et stimulantes, comme celles de besoins éducatifs spécifiques (Special Educational Needs), choisi par le Royaume-Uni⁽⁵⁾, sur

l'impulsion du Rapport WARNOCK (1978). Ce mode d'approche, récusant le modèle catégoriel, postule que les apprentissages sont avant tout fonction de l'influence de la famille et de la collectivité, ainsi que de l'interaction entre l'enfant et le milieu d'éducation scolaire. Les catégories traditionnelles (« déficients mentaux, sensoriels, physiques ») sont donc contestées : au lieu d'étiqueter, de classer et de diviser à partir de ce qui rend différent, on s'efforce de dépasser les classifications et de rassembler autour de ce qui fait semblable.

On ne verse pas pour autant dans l'amalgame qui conduirait à confondre tous les obstacles, les sources et les situations de difficultés que les enfants handicapés et non-handicapés connaissent au cours de leur développement et de leurs apprentissages. Les uns sont fragilisés par des situations d'abandon ou de violence ; d'autres sont issus de milieux socioculturels très défavorisés ; certains sont porteurs de déficiences ; d'autres encore, pourtant « doués », n'ont ni motivation ni projet ; et nombreux sont ceux qui ne sont visiblement pas « handicapés », mais ont cependant du mal à apprendre. Reconnaître que, au-delà de leurs différences, des besoins éducatifs communs les réunissent, n'implique ni la négation du handicap ni l'assimilation de toute difficulté d'apprentissage à un handicap.

On considère qu'un enfant a des besoins éducatifs spécifiques si ses difficultés d'apprentissage, liées ou non à des troubles avérés au niveau sensoriel, physique ou mental, lui interdisent de bénéficier des stratégies et moyens éducatifs dont profitent ses pairs. Les déficiences objectives ne sont pas niées, les carences et les manques ne sont pas occultés, mais mis au second plan.

Ce qui importe est, d'une part, de concevoir et de mettre en œuvre un projet ajusté aux besoins particuliers de « l'enfant réel », indépendamment de toute appartenance catégorielle et, d'autre part, de rechercher pour

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPÉS AU SEUIL D'UNE NOUVELLE PHASE...

lui la meilleure situation d'interaction afin d'optimiser le développement de ses capacités d'apprentissage, d'adaptation et de création. Ses problèmes sont résolument abordés en termes de défis éducatifs à relever. Selon le Rapport, qui a inspiré la législation du Royaume-Uni et assuré, dès 1981, l'essor des pratiques intégratives, près de 20 % d'enfants, au cours de leur scolarité, nécessitent des mesures éducatives spécifiques : « cela signifie, écrit Mary WARNOCK, qu'un enseignant travaillant dans une classe hétérogène de trente enfants doit s'attendre à ce que, en moyenne, six d'entre eux aient besoin de mesures éducatives spécifiques à un moment ou à un autre de leur scolarité et environ quatre ou cinq pendant toute leur scolarité ».

Cette approche vise d'abord l'intégration de l'enfant handicapé dans le groupe de ses pairs présentant des besoins éducatifs spécifiques et, simultanément, l'intégration de ce groupe dans la classe. Pensée en termes d'amélioration du fonctionnement global de l'école et de restauration du lien social, elle remet fondamentalement en cause l'intégration-exception qui amène à placer exceptionnellement un enfant handicapé dans une classe ordinaire, en créant une situation exceptionnelle que l'on affronte avec des moyens d'exception.

L'accueil d'un enfant handicapé n'est pas un luxe, un droit hors de saison ou une pratique charitable. L'école joue, en ce domaine, un rôle essentiel : les solutions ne sauraient être trouvées en dehors d'elle : le changement ne peut venir que de l'intérieur. Les structures à part sont une alternative trop commode et constituent souvent, sous des alibis de traitement et de compensation, une forme de sélection et de ségrégation.

S'extraire d'une conception statique de l'intégration

Cela conduit en conséquence à abandonner le sens restrictif et l'approche statique du

concept d'intégration comme présence physique en milieu ordinaire pour aller vers une conception plus large impliquant la recherche, dans l'environnement le moins restrictif possible (Least restrictive Environment), de solutions adaptées aux besoins de l'enfant. L'objectif étant de maintenir sa place sur le continuum éducatif au point le plus proche possible de l'intégration totale. En ce sens, le processus d'intégration gagne à être présenté comme une réduction de distances (Söder, 1980). Dans l'intégration physique, la distance géographique ou physique est diminuée : c'est, par exemple, le cas des enfants accueillis dans les classes spécialisées des écoles ordinaires. Dans l'intégration fonctionnelle, la participation aux mêmes activités et l'utilisation commune, par les élèves handicapés et non handicapés, des mêmes équipements et matériels éducatifs contribuent à amenuiser la distance fonctionnelle. L'intégration sociale, elle, confère un sentiment d'appartenance à une même communauté humaine. A ce titre, elle suppose des contacts spontanés, naturels et « normaux » entre les sujets handicapés et les « bien-portants ». Dans l'intégration sociétale, l'adulte handicapé peut prétendre à effectuer un travail productif et, en tant que membre du groupe social, il a accès aux moyens dont disposent les autres pour prendre en mains son destin. Ces différents niveaux d'intégration s'articulent et interagissent : l'intégration physique est une condition nécessaire mais insuffisante de l'intégration sociale.

Il ne suffit pas qu'un enfant soit placé au milieu des autres, dans une école ordinaire, pour que tous ses droits soient respectés. L'intégration scolaire participe donc elle-même à un processus complexe et évolutif. Erigée en système, elle se révèle aussi caricaturale que son contraire. On n'intègre pas pour intégrer : ce n'est pas une fin en soi, mais un vecteur d'insertion sociale. Or, certaines intégrations apparaissent comme des réponses formelles aux injonctions des discours et de textes législatifs. L'enfant,

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPÉS AU SEUIL D'UNE NOUVELLE PHASE...

physiquement présent parmi les autres, est abandonné au fond de la classe et sans cesse renvoyé à la modestie de ses performances.

Aussi convient-il de se garder de deux excès : le fanatisme intégratif et le refus d'intégration. Le premier est une façon de nier le handicap : en ignorant la lourdeur des difficultés, on risque de créer des situations physiquement intenable ou psychologiquement traumatisantes, de façon parfois irréversible. Certains enfants, trop marqués par leur handicap, sont justiciables d'aides et d'interventions que l'école ne peut assurer. Des progrès ne sont alors possibles que dans un milieu très organisé et finalisé à la fois sur le plan technique, thérapeutique et pédagogique. Les structures spécialisées n'ont pas pour mission d'organiser une ségrégation, mais de contribuer, par d'autres voies, à l'insertion sociale des enfants et adolescents qu'ils reçoivent. L'autre excès, le refus d'intégration, est une manière de délivrer l'école de ceux qui sont sensés entraver sa bonne marche et de fuir en même temps, sous couvert de motifs pédagogiques fallacieux, ses propres responsabilités face aux plus démunis.

*Mettre l'accent sur l'équité
pour améliorer la qualité*

La mise en œuvre effective de l'intégration appelle aussi à reconnaître les bénéfices qu'apporte, au fonctionnement global de l'école et à tous les élèves, la présence d'enfants handicapés. Si celle-ci s'accompagne de conditions favorables à la différenciation de la prise en charge, elle devient source d'informations sur les moyens d'améliorer les conditions d'apprentissage pour tous. Elle favorise les interactions et génère des situations propices aux apprentissages cognitifs et sociaux. Assouplissement des programmes et des méthodes, ajustement des objectifs, adaptation des rythmes, mesures particulières d'accompagnement (amplification des sons et grossissement des images pour les élèves

connaissant des difficultés sensorielles, simplification de l'information orale et écrite pour ceux qui ont des capacités intellectuelles limitées, interdisciplinarité, diagnostic continu, personnalisation pédagogique, prise en compte des obstacles à l'accessibilité au savoir, coopération avec d'autres partenaires éducatifs, sociaux ou médicaux : ce sont là autant de remises en question et de transformations, suscitées par la nécessité de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants handicapés, qui se révèlent fécondes pour l'ensemble de la classe. En particulier, pour les élèves dont les difficultés sont d'un autre ordre mais néanmoins réelles et qui, laissés sans aide particulière, se trouvent confrontés à une dure compétition qu'ils ne sont pas de taille à soutenir. Les manières d'être dysharmoniques des enfants à besoins éducatifs spécifiques, si l'on se donne la peine de les comprendre, peuvent enrichir l'expérience du groupe-classe dans son entier et influencer favorablement son processus d'apprentissage. En mettant l'accent sur l'équité, on améliore la qualité.

Plus largement, l'intégration participe à l'éducation civique. A quelle citoyenneté prépare-t-on quand on laisse les plus démunis sur le seuil de l'école ? Si l'on coupe les sujets fragilisés des circuits de reconnaissance et de participation sociales, et en premier lieu de l'école, on dessine irrémédiablement un modèle de société où les membres ne sont plus liés par des relations d'interdépendance : l'existence de citoyens maintenus à l'écart ne peut que mettre radicalement en question la conception de la société comme communauté de semblables. Former les enfants pour le futur ne se réduit pas à les faire entrer dans un système productif. C'est aussi les éduquer au respect de la liberté de l'autre et leur apprendre, dans leur société d'enfants ou d'adolescents, à vivre en égaux, malgré la pluralité des visages humains. C'est à l'école de prévenir les dangers de dislocation de la communauté sociale et de faire vivre la démocratie, en donnant le plus à ceux qui ont le

moins, non en privilégiant les enfants que la nature ou le milieu d'appartenance ont déjà abondamment dotés.

*Admettre l'hétérogénéité
comme condition ordinaire de l'école*

La dynamisation du mouvement intégratif nécessite d'admettre l'hétérogénéité comme condition ordinaire de l'école et de prendre conscience tant au niveau pédagogique que politique, de sa nécessité et de sa valeur. Parce qu'il n'est pas le lit de Procuste, le système éducatif est appelé, plus que jamais, à accepter les élèves comme divers : avec leur histoire personnelle et leurs problèmes physiologiques, psychologiques, sociaux et familiaux. La dictature de la norme et, avec elle, l'illusion de la normalité empêchent l'école d'aller de l'avant. Celle-ci ne peut répondre positivement à la pluralité des élèves que si elle considère leurs différences comme des particularités nécessitant des dispositions pédagogiques susceptibles d'assurer l'égalité d'accès à tous, handicapés ou non, à l'éducation. D'où la nécessité d'offrir des expériences d'apprentissage variées, de permettre aux élèves de faire des choix, de travailler avec eux sur le sens des activités scolaires, de leur proposer des tâches à la fois réalisables et stimulantes, de les informer régulièrement de leurs progrès, d'encourager toutes les formes de collaboration et d'interaction, et de valoriser leurs efforts comme leurs réussites. A cet égard, la notion de compétences mérite d'être dépassée pour considérer les émergences, c'est-à-dire ce que l'enfant est sur le point de savoir faire, ce qui se situe en-deça de ses compétences et permet de ne pas le mettre en échec. Le projet personnalisé d'intégration trouve ici sa pleine signification.

C'est en cela que la réponse aux besoins éducatifs spécifiques des enfants handicapés donne sens et souffle à la pédagogie différenciée. De célèbres précurseurs ont, depuis bien longtemps, ouvert cette voie, restée malheureusement trop inexploitée : que l'on

songe à l'œuvre de l'Abbé de l'Épée en faveur des personnes atteintes de surdi-mutité, aux réalisations de Valentin Haüy et de son élève Louis Braille pour celles qui souffrent de cécité, aux apports de Jean-Marc Itard dans l'éducation de Victor, à Désiré-Magloire Bourneville comme initiateur des Instituts Médicaux Pédagogiques, à Alfred Binet et à l'orthopédie mentale, à Maria Montessori et à la pédagogie scientifique...

Concevoir un milieu de vie pour tous

Mettre en actes l'intégration contraint également à prendre à bras le corps les problèmes d'accessibilité. Le libre accès des enfants handicapés aux bâtiments scolaires commande d'équiper ces derniers de rampes, d'ascenseurs, de toilettes adaptées... Les aménagements des classes elles-mêmes sont globalement à reconsidérer : ici, des sièges spéciaux font défaut ; là, les modifications indispensables des robinets, des interrupteurs, des ordinateurs, des appareils de laboratoire restent à effectuer ; ailleurs, des enfants souffrant de troubles sensoriels attendent en vain des dispositifs d'aide à la vision et à l'audition... De telles barrières matérielles revêtent un fort pouvoir symbolique et la notion de milieu de vie pour tous véhicule en elle-même le message de l'égalité fondamentale entre citoyens.

*Développer, par la formation, une
culture de l'intégration*

Enfin, la fertilité des conditions précédentes requiert une stratégie de formation décloisonnée et en accord avec les préconisations intégratives : c'est là une mesure de première urgence pour les professeurs de l'école ordinaire au même titre que pour ceux de l'éducation spécialisée, pour les psychologues, les intervenants sociaux et para-médicaux, pour les auxiliaires d'intégration...⁽⁶⁾ Or, en l'état actuel, la formation ne s'adresse qu'aux « spécialistes » qui exercent dans des structures à part. Dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, pourtant de création

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPÉS AU SEUIL D'UNE NOUVELLE PHASE...

récente, on propose seulement et à titre facultatif, un unique module de 15 heures de sensibilisation à la question du handicap. Autant dire que les enseignants généralistes sont totalement impréparés à accueillir des enfants handicapés dans leur classe. Comment s'étonner alors que la plupart d'entre eux pensent qu'éducation ordinaire et éducation spécialisée ne sont pas miscibles et que la cohabitation pédagogique n'est qu'une utopie ? Pourquoi feindre de s'étonner que l'intervention éducative auprès d'enfants handicapés soit encore vue par un grand nombre d'enseignants comme une déportation ?

On ne peut continuer à se payer de mots et à demander aux acteurs éducatifs de vouloir sans leur donner les moyens de pouvoir. On ne peut en même temps dénoncer les autarcies professionnelles et contribuer à les générer et à les maintenir. La distorsion radicale entre l'exhortation à intégrer et l'offre de formation les empêchent de sortir de la logique du placement et d'apporter leur pierre à l'édifice de l'intégration. Seule une politique volontariste de formation, conçue dans la double perspective d'un décloisonnement institutionnel et d'une réponse aux besoins éducatifs spécifiques, permettra à la fois de démythifier les situations de handicap, de faire reculer les peurs et les résistances, de redéployer les structures en complémentarité et de développer une culture de l'intégration.

Pour conclure...

Cette intégration en actes, dont je me suis appliqué à dessiner les conditions, n'annonce certainement pas le printemps du système éducatif, mais elle contient, me semble-t-il, les germes de régénération d'une école dont le dynamisme risquerait de s'éteindre dans une quête vaine d'uniformité et une recherche effrénée de normalisation. Elle conduit à casser l'opposition radicale entre les « in » et les « out » : le succès et l'inclusion des uns ne saurait impliquer l'échec et l'exclusion des autres.

L'intégration est la manifestation d'un fait social très large afférent au statut, à la place et au rôle des personnes les plus vulnérables dans nos sociétés modernes. En un temps marqué par la fragmentation sociale, la frénésie de la réussite individuelle, la primeur de la « marchandise » sur le projet de vivre, elle nous interroge sur la responsabilité de celui qui entreprend, réussit et gagne à l'égard de celui qui ne peut entreprendre, réussir et gagner.

Plus qu'un modèle éducatif, le concept d'intégration est en lui-même un puissant vecteur de conscientisation des aspirations de chacun à la liberté, à l'équité, à la reconnaissance et à la solidarité.

Je ne puis imaginer que l'on en reste aux intentions d'intégration. D'une façon ou d'une autre, la réalité humaine est sociale l'emportera : les marges finissent toujours par bousculer la norme. Je ne puis non plus envisager que notre système éducatif se replie dans une forme d'intégrisme et refuse d'accompagner les grands bouleversements humains et sociaux qui nous projettent dans le nouveau millénaire.

*Version originale : Français
Reçu le 6 Novembre 1997
Accepté le 6 Janvier 1998*

Notes

- (1) Conférence sur les Droits de l'Homme qui s'est réunie à Vienne en Juin 1993.
- (2) Cf. les classes de perfectionnement officiellement mises en place par la Loi de 1909.
- (3) Cf. les groupes d'aides Psycho-pédagogiques en 1970 et surtout les Classes d'Adaptation.
- (4) Cf. La Loi du 30 Juin 1975 incitant à faire de l'intégration une priorité nationale, et les textes et dispositifs qui lui ont fait suite : les circulaires de 1982 et 1983 précisant les conditions dans lesquelles l'intégration pourrait s'effectuer ; celle de 1990 transformant les GAPP en Réseaux d'Aide Spécialisés aux Elèves en Difficultés ; celle de 1991 créant les classes d'Intégration.
- (5) Les pays anglophones scandinaves, de même que certains pays européens, tels l'Espagne et le Portugal, ont emboîté le pas au Royaume-Uni.
- (6) Il est urgent d'une part, de définir la place et le statut de ces auxiliaires d'intégration et, d'autre part, d'augmenter substantiellement leur effectif afin qu'ils puissent assister efficacement les enseignants.