

2m11-2688.7

Université de Montréal

Intégration scolaire: état de la situation au Mexique

par

Maria del Rocio Navarrete Montes de Oca

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté de sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.) en psychopédagogie

novembre, 1998

© Maria del Rocio Navarrete Montes de Oca



LB
5
U57
1999
V.026



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Intégration scolaire: état de la situation au Mexique

présenté par:

Ma. Del Rocio Navarrete Montes de Oca

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

[Redacted]

....président-rapporteur

[Redacted]

....directrice de Recherche

Sylvie Rocque

[Redacted]

codirecteur de recherche

Jacques Langevin

[Redacted]

....membre du jury

Mémoire accepté le: 26 janvier 1998

SOMMAIRE

Cette étude a pour but de dégager les finalités, les buts et les objectifs de l'éducation spéciale au Mexique ainsi que l'identification et la clarification du réseau conceptuel relatif à l'intégration des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Pour ce faire, nous prenons comme point d'appui un cadre théorique de nature éducationnelle composé des réseaux notionnels proposés par R. Legendre (1993) soit, le Cycle de l'Éducation, l'infrastructure pédagogique et la situation pédagogique. Ces réseaux nous ont permis de comprendre les différentes relations entre les composantes d'un système éducationnel et nous ont également permis de réaliser l'analyse de la situation qui prévaut actuellement au Mexique.

Compte tenu de notre objectif de spécifier le réseau conceptuel, notre recherche a un caractère théorique et exploratoire notamment pour l'établissement des relations entre les divers concepts reliés à l'intégration scolaire.

Étant donné que cette analyse a porté uniquement sur des données de nature qualitative, nous avons utilisée une méthodologie pouvant conférer à cette recherche sa crédibilité. Ainsi, on a eu recours à deux méthodes complémentaires soit l'anasynthèse et la méta-analyse, méthodes qui nous ont permis d'analyser des données provenant de la littérature espagnole et de l'UNESCO et déterminer leur impact sur le nouveau paradigme qui anime le système mexicain.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
TABLE DE MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION.....	ix
CHAPITRE PREMIER: PROBLÉMATIQUE.....	1
1. L'éducation spéciale au Mexique.....	1
2. L'intégration.....	2
2.1 Premières manifestations de l'intégration.....	2
2.2 Les déclencheurs de l'intégration.....	3
2.3 L'aspect juridique de l'intégration.....	4
2.4 La ligne politique actuelle.....	5
3. Les enseignants face à l'intégration.....	6
3.1 Le choc instrumental.....	6
3.2 La mise en oeuvre de l'intégration.....	6
4. La problématique de recherche.....	7
4.1 Le domaine.....	7
4.2 Les ambiguïtés conceptuelles.....	8
4.3 Les ressources techniques.....	9
4.4 Les deux visages de l'intégration.....	10
5. Précision du problème.....	10
5.1 Problèmes généraux.....	10
5.2 Logique sous-jacente.....	11
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE.....	12
1. Pertinence d'un réseau notionnel.....	13
2. Nature de notre cadre de référence.....	13
3. Pertinence de nos choix.....	15
4. Réseau notionnel fondamental: la situation pédagogique.....	15
4.1 Nature de la situation pédagogique.....	16
4.2 Composantes endogènes.....	17
5. Réseaux notionnels périphériques: infrastructure pédagogique, infrastructure administrative et cycle de l'éducation.....	20
5.1 Infrastructure pédagogique et infrastructure administrative.....	20
5.2 Système éducationnel et cycle de l'éducation.....	24
6. Conclusion.....	27

CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE.....	28
1. Variables et concepts.....	28
1.1 L'importance conceptuelle.....	28
1.2 À propos de variables.....	29
2. La recherche.....	30
2.1 Type de recherche.....	30
2.2 Validité de la méthodologie qualitative.....	31
3.2 La méta-analyse.....	36
4. RÉSUMÉ.....	37
 CHAPITRE QUATRE: BILAN DE LA SITUATION AU MEXIQUE.....	 38
1. Le cycle de l'éducation: système éducationnel mexicain.....	39
1.1 Éducation, définition.....	39
1.2 Éducation régulière de base, définition.....	41
1.3 Éducation spéciale, définition.....	42
2. Domaine axiologique.....	43
2.1 Finalités de l'éducation.....	43
2.2 Finalités et éducation régulière de base.....	51
2.3 Finalités et éducation spéciale.....	52
3. Buts et objectifs.....	53
3.1 Éducation, but et objectif.....	54
3.2 Éducation régulière de base.....	56
3.3 Infrastructure pédagogique.....	58
3.4 Éducation spéciale, but/ objectifs.....	59
4. Éducation spéciale et intégration scolaire.....	63
4.1 Le concept d'intégration.....	64
4.2 L'objet de l'intégration.....	66
4.3 Intégration éducative ou intégration scolaire.....	66
4.4 Intégration scolaire: concepts et objectifs.....	67
4.5 La mise en oeuvre de l'intégration scolaire.....	69
4.6 Modalités de l'intégration.....	71
4.7 Intégration scolaire et intégration sociale.....	72
4.8 Les adaptations du curriculum.....	73
4.9 La situation pédagogique.....	73
4.10 Le public de l'intégration scolaire.....	75
4.10.1 Définition des concepts: <i>discapacitado</i> ou <i>ayant des discapacidades</i>	76
4.10.2 Concept: l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux.....	79
4.10.3 Ceux qui ne peuvent pas s'intégrer.....	82
5. RÉSUMÉ.....	83

CHAPITRE CINQ: ESQUISSE DE LA SITUATION UNESCO ET COMMUNAUTÉ ESPAGNOLE.....	85
1. Position du Mexique par rapport à l'UNESCO.....	86
1.1 Éducation spéciale.....	86
1.2 Conférence mondiale de l'éducation pour tous.....	87
1.3 Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux. <i>Declaración de Salamanca</i> : objectifs.....	88
1.4 Projet sur les besoins éducatifs spéciaux.....	90
1.5 Forum éducation pour tous (Amman).....	91
2. L'UNESCO et l'intégration scolaire: concepts sous-jacents.....	92
3. Position du Mexique par rapport à la communauté espagnole.....	94
3.1 Système éducationnel espagnol: définitions et objectifs....	95
3.2 Éducation spéciale.....	95
3.3 Finalités du système éducationnel espagnol.....	96
4. Le réseau conceptuel relatif à l'intégration.....	99
4.1 Termes et concepts fondamentaux.....	100
4.1.1 Précision du concept d'intégration scolaire.....	106
4.1.2 Besoins éducatifs spéciaux.....	107
4.1.3 Normalisation.....	108
4.1.4 Sectorisation.....	109
4.1.5 Concepts connexes.....	110
4.2 RÉSUMÉ.....	112
4.3 Conclusions.....	113
 CHAPITRE SIX: DISCUSSION ET CONCLUSION.....	 115
1. Données mexicaines: finalités.....	116
1.1 Le principe: éducation por tous.....	118
1.2 l'autonomie comme finalité?.....	119
2. But/ objectif.....	120
3. Produit.....	122
4. Éducation processus-situation pédagogique.....	123
5. Éduaction savoir.....	125
6. Deux sources d'inspiration: l'UNESCO et l'Espagne.....	128
6.1 L'éducation spéciale.....	128
6.2 Une vue d'ensemble.....	129
6.3 L'institution el le nouveau concept des BES.....	129
6.4 L'intégration: un nouveau paradigme de l'éducation.....	130
7. Travaux ultérieurs.....	131
 BIBLIOGRAPHIE.....	 133
 APPENDICES.....	 xi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Définitions; système Mexicain.....	40
Tableau 2. Finalités du système Mexicain.....	44
Tableau 3. Les concepts de <i>discapacidad</i>	77
Tableau 4. Besoins éducatifs spéciaux.....	80
Tableau 5. Finalités du système espagnol.....	97
Tableau 6. Termes et expressions relatifs à l'intégration.....	101
Tableau 7. Concept d'intégration	103

LISTE DE FIGURES

Figure 1: Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1993.).....	17
Figure 2: Modèle global de l'infrastructure pédagogique (Legendre, 1993).....	21
Figure 3: Modèle analytique de l'infrastructure pédagogique (Legendre, 1993).....	22
Figure 4: Cycle de l'éducation (Legendre, 1993).....	25
Figure 5: Adaptation du processus de l'anasynthèse de Silvern (Legendre, 1993).....	32

LISTE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
BES	Besoins éducatifs spéciaux
CAM	Centro de Atención Múltiple
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CNTE	Comité Nacional de Trabajadores de la Educación
DEE	Dirección de Educación Especial
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PEF	Poder Ejecutivo Federal
PNAFI	Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia
PND	Programa Nacional de Desarrollo
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi especial agradecimiento a Mme Sylvie Rocque por la dirección e invaluable apoyo brindados a lo largo de este importante período de formación personal. De igual manera agradezco a M. Jacques Langevin por las trascendentes reflexiones que permitieron el enriquecimiento de este trabajo de investigación.

De manera particular agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT) el valioso apoyo financiero que se me brindó como becaria sin el cual este proyecto de formación e investigación no hubiera podido realizarse.

Con un sincero y muy especial agradecimiento dedico este trabajo a Pascal y Kristell por su paciencia, comprensión y apoyo constante en este importante pasaje que juntos atravesamos.

Finalmente a todos y todas las personas que directa o indirectamente me apoyaron muchas gracias.

INTRODUCTION

Actuellement, le Mexique vit une période de réforme éducative très importante qui concerne tous les ordres d'enseignement et touche, depuis 1993, l'éducation spéciale de manière particulière. Cette dernière est au cœur d'importants changements car, pour la première fois dans l'histoire, l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux d'apprentissage est considérée par la loi mexicaine.

Dans le cadre de ces transformations, l'intégration scolaire apparaît de manière officielle et avec elle divers termes et expressions tels que normalisation, individualisation de l'enseignement, besoins éducatifs spéciaux, etc. Cet ensemble terminologique fait de l'intégration un phénomène difficile à comprendre par les intervenants concernés qui semblent avoir entrepris cette tâche en ayant comme unique ressource leur seule intuition pédagogique.

C'est dans le but de contribuer à une meilleure compréhension de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage que nous avons réalisé cette étude, laquelle s'inscrit dans le programme de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) de l'Université de Montréal. Plus spécifiquement, notre étude touche au processus d'identification et de clarification des concepts ayant trait à l'intégration.

Au chapitre 1^e nous présentons la problématique éducationnelle ayant trait à la réorganisation de l'éducation spéciale dans le système mexicain. Dans cette partie également, nous décrivons la situation vécue chez les agents concernés par cette réforme. De façon spécifique, nous esquissons les principales transformations dans les services, l'état de consternation des intervenants vis-à-

vis l'intégration scolaire et les ambiguïtés ayant trait à la nature même de l'intégration.

Le 2^e chapitre est consacré à la présentation du cadre théorique à travers lequel nous constatons la cohérence du réseau notionnel proposé par R. Legendre (1993). La pertinence de nos choix y est également proposée.

Au 3^e chapitre nous présentons la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude, laquelle est composée de deux méthodes scientifiques soit l'anasynthèse et la méta-analyse. La première désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggère par Legendre (1993) et comporte une étape qui marque la différence par rapport à d'autres modèles scientifiques soit celle du prototype. La deuxième méthode a trait à l'analyse de contenu que nous avons réalisée.

Nous abordons au 4^e chapitre l'état de la situation au Mexique tout en faisant la présentation des données qui nous ont permis de connaître les différents éléments que comporte le système mexicain. Nous avons identifié la visée majeure soit de permettre au sujet l'accès aux manières supérieures de vie, cependant nous avons constaté que la dimension opérationnelle s'articule davantage au regard d'une infrastructure administrative.

En ce qui concerne la précision du réseau conceptuel relatif à l'intégration scolaire nous présentons, au 5^e chapitre, les données provenant de la littérature espagnole ainsi que les orientations de l'UNESCO. Car tel que nous avons pu le constater, celles-ci représentent les deux sources d'inspiration principales pour le système mexicain.

La dernière partie soit le 6^e chapitre, propose une discussion sur les résultats de notre étude. Ce chapitre se termine par une conclusion centrée sur les pistes ultérieures de recherche.

CHAPITRE I

1. L'ÉDUCATION SPÉCIALE AU MEXIQUE

L'éducation spéciale au Mexique est apparue d'une manière officielle il y a 130 ans avec deux institutions de nature orthopédagogique qui ont été fondées en 1867 et 1870. Ces deux écoles ont représenté la porte d'accès à l'éducation des personnes ayant des difficultés sensoriperceptives: des sourds-muets et des aveugles.

Les modèles de services utilisés envers la population qui présentait des incapacités ont évolué. Au début, les services dispensés étaient résolument ségrégationnistes (1890-1920). Les personnes qui étaient considérées *minusvalidas* (handicapées), étaient regroupées et devaient rester en internat car on considérait qu'elles avaient besoin d'être assistées tout le temps et toute la vie.

Le deuxième modèle de services (1900-1959) était du type thérapeutique, où la personne jugée comme *atípica* (anormale) (SEP,1994.1,p.8) devait être soumise à un ensemble d'actions correctives visant à la redresser et à l'amener à ce qui pour l'ensemble de la société est considéré comme "normal".

Le dernier modèle appliqué, de 1979 à l'heure actuelle, comporte une importante transformation d'attitudes envers les personnes à besoins particuliers. Ces changements découlent sûrement des nouvelles conceptions des politiques extérieures, quoiqu'elles coïncident avec le mouvement de normalisation, proposé au début des années 70 par

Wolfensberger (Nicasio 1995, Vienneau 1993). Cependant le terme normalisation adopté par la *Secretaria de Educacion Publica* (SEP) n'est pas solidement fondé.

A présent, le terme utilisé pour désigner la personne qui a des besoins particuliers s'est modifié et les praxis dans les services éducatifs sont en train de se transformer. La revue des écrits provenant du réseau de services mexicain contient une gamme considérable d'éléments axiologiques qui seront traités ultérieurement. Cependant, j'aimerais retenir cette citation pour expliquer le modèle éducatif actuel, car elle comporte tous les concepts qui seront discutés plus tard.

*“Le modèle éducatif assume qu'il s'agit d'une personne avec des besoins spéciaux. Elle rejette les termes "minusvalido" et "atipico" (parce qu'ils portent un sens) péjoratif et stigmatisant. Alors, la stratégie d'éducation spéciale est l'**intégration** et la **normalisation** de l'élève afin de l'amener au plus haut degré de développement et d'autonomie, pour qu'il puisse participer d'une manière totale dans la communauté ”* (SEP, 1,1994).

2. L'INTÉGRATION

2.1. Premières Manifestations de l'Intégration

En 1979, dans le cadre du *Programa de Primaria para Todos los Ninos* (mis en oeuvre par Margarita Gomez Palacio), l'intégration apparaît comme un phénomène éducatif au Mexique. Il ne s'agissait pas d'une action qui faisait partie de la politique éducative (SEP,1994), mais elle commença à exister d'une manière sous-jacente au modèle éducatif des *grupos integrados*. Ces groupes se sont largement étendus dans les années 80. Ils étaient

constitués par une population d'enfants de 6 à 8 ans ayant des difficultés d'apprentissage. La plupart d'entre eux partageaient l'expérience d'avoir échoué la première année de l'école primaire. D'autres enfants étaient également acceptés dans ce type de groupe. Par le biais de dépistages précoces, ils étaient considérés comme des élèves à risque. Jusqu'ici, l'on parle d'un type d'intégration conçue surtout pour des enfants qui présentaient des problèmes légers d'apprentissage.

On constate que les essais d'intégration ont été initiés il y a plusieurs années dans les institutions du gouvernement (SEP, DEE, 1994.1995). La revue des écrits nous montre que l'intégration existait d'une certaine manière dans le secteur particulier, c'est-à-dire, dans des institutions à but lucratif ou mi-lucratif (Comunidad J. DOWN.A.C., L.Rojas,94). Néanmoins, comme nous le verrons par la suite, les nouvelles dispositions d'intégration, en tant qu'élément faisant réellement partie des politiques éducatives, débutent en 1994.

2.2. Les Déclencheurs de l'Intégration

L'intégration est le résultat de la restructuration du système éducatif mexicain qui démarre en 1989, à partir des besoins spécifiques et des influences des politiques internationales qui visent une meilleure qualité de vie pour les personnes handicapées (ONU, Année Internationale des Personnes Handicapées, 1981; Programme d'Action Mondiale pour les Personnes ayant des Incapacités, 1982). Les diverses déclarations de l'ONU ont abouti à l'établissement de normes prônant l'égalité des possibilités pour les personnes handicapées (20-12-1993). Chez les pays membres, ces dispositions entraînent des conséquences importantes. Dans le cas particulier du Mexique, l'éducation élémentaire a commencé à se

transformer. Ces modifications concernent l'éducation spéciale en tant que modalité particulière de l'éducation élémentaire. Ceci mène l'État à considérer d'un point de vue juridique l'éducation des personnes ayant des incapacités.

L'intégration est donc officialisée par un énoncé juridique: la *Ley General de Educacion* (Diario Oficial de la Federacion 1993), qui ajoute des éléments (Artículo 41) donnant à l'intégration éducative un caractère obligatoire, voire inéluctable.

2.3. L'Aspect Juridique de l'Intégration

Le fait que le gouvernement ait pour la première fois dans l'histoire formulé, en 1993, l'Article 41 consacré à l'éducation des personnes ayant des *discapacidades* (incapacités), oblige la société à reconnaître les besoins d'intégration de ces personnes, ce qui concerne tout particulièrement les écoles régulières. Ci-dessous, le lecteur trouvera deux extraits de cet article, lequel a suscité de fortes réactions d'incrédulité et même de rejet parmi les enseignants.

"...En ce qui concerne les enfants ayant des incapacités, cette éducation (éducation spéciale), favorisera leur intégration dans les écoles régulières ...mais, pour ceux qui ne peuvent pas s'intégrer, le système éducatif "fera des efforts" pour satisfaire les besoins élémentaires d'apprentissage dans le but d'atteindre une vie sociale autonome et productive..." (Diario Oficial de la Federacion, 1993).¹

¹ Traduction libre. Texte original en annexe 1

2.4. La Ligne Politique Actuelle

La ligne conductrice à suivre au sujet de l'intégration découle du document *Declaracion de Salamanca de principios, politicas y practicas para las necesidades educativas especiales*, issue de la *Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad"* organisée en 1994 par l'UNESCO en collaboration avec le *Ministerio de Educación y Ciencia de España*. (DEE-SEP, 1994 M.A. Lus, 1995, N. Garcia 1995). Le texte suggère les actions à mener aux plans régional, national et international. Les politiques manifestes tournent autour des points suivants:

1. Priorité politique et économique pour les systèmes éducatifs;
2. Légaliser les principes d'intégration éducative et sociale;
3. Promouvoir **l'école pour tous les enfants**;
4. Sensibiliser la communauté à participer;
5. Introduire dans la formation professionnelle des enseignants des contenus orthopédagogiques pour favoriser la compréhension des *las necesidades educativas especiales*.

Il faut signaler que la *Declaracion de Salamanca*,² a été réalisée en juin 1994. L'année précédente, le *Congreso Mexicano* avait déjà approuvé la *Ley General de Educacion*. Avec la *Declaracion de Salamanca*, le Mexique réaffirme son initiative juridique initialement menée en 1993.

² Extrait du texte original en annexe No. 2.

3. LES ENSEIGNANTS FACE À L'INTÉGRATION

3.1. Le Choc Instrumental

L'intégration scolaire des enfants ayant des besoins spéciaux d'apprentissage est officialisée en 1994. Elle constitue la résolution essentielle du projet de réforme et concerne les ordres d'enseignement maternelle, primaire et secondaire.

Initialement, les réactions des enseignants d'écoles régulières et des enseignants spécialisés ont été l'étonnement, l'angoisse, et même la consternation. De façon particulière, ceux qui ont dû être replacés dans de nouveaux services orthopédagogiques ont été choqués, car non seulement leurs activités professionnelles se sont brusquement modifiées, mais ils ont dû changer de centre de travail.

Le rejet de la nouvelle disposition d'intégration se fait sentir à plusieurs niveaux: dans les réunions du conseil technique de mon propre centre de travail, à travers des circulaires du syndicat (CNTE), l'on manifestait le refus d'une manière radicale. L'énoncé de politique a donné lieu à toutes sortes de commentaires dans le milieu professionnel, dont plusieurs empreints d'incertitude, (Saad, 1997, Garcia, Escalante, 1994) jusqu'à la mise en cause des valeurs fondamentales sous-jacentes à l'intégration.

3.2. La Mise en Oeuvre de l'Intégration

Une fois surmontée l'étape du choc, il fallait démarrer. Pendant l'année scolaire 1995-1996, chacun devait s'investir à soutenir l'intégration. Malgré

les réticences, il fallait débiter le processus pour franchir les barrières entre l'école régulière et l'école spéciale, lesquelles s'étaient développées comme étant deux systèmes parallèles.

L'école régulière ouvre désormais ses portes à **tous** les enfants. Dès maintenant elle doit accueillir tous ceux qui veulent s'insérer, sans égard à leurs caractéristiques personnelles, conformément à l'énoncé légal. En conséquence, les institutions orthopédagogiques du gouvernement ont subi une métamorphose importante. Plusieurs *Centros Psicopedagogicos* ont été fermés, les *grupos integrados* (voir 1.2.1.) ont été désintégrés et des centres d'orientation ont été désarticulés. Le personnel a été replacé dans des services d'appui à l'école régulière soit les USAER *Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular* (SEP, 1994, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000). L'objectif de ce nouveau service est de **favoriser l'intégration**.

4. LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

4.1. Le Domaine

Le choix du domaine des difficultés d'apprentissage s'explique à partir de mon expérience professionnelle. Depuis quatre ans, je travaille comme orthopédagogue auprès d'une population d'enfants âgés de 0-6 ans, tous identifiés comme des élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. Ils sont accueillis par le centre d'éducation spéciale (CAM) auquel j'appartiens. Ce centre, comme d'autres institutions d'enseignement public (SEP), a été affecté par la réorientation éducative. Par conséquent, j'ai été amenée à expérimenter diverses approches visant l'intégration scolaire.

Compte tenu des délais très courts pendant lesquels s'est opérée la réforme, il ne faut peut-être pas s'étonner que l'instrumentation pédagogique ait fait défaut pour soutenir véritablement l'intégration.

C'est au regard des problèmes sous-jacents à une instrumentation plus au moins adéquate à l'intégration que nous esquisserons la problématique inhérente à cette réforme.

4.2. Les Ambiguïtés Conceptuelles

Les défis éducatifs que pose l'intégration sont d'envergure considérable. Ces défis s'accroissent lorsque il y a une ambiguïté ou confusion quant aux concepts utilisés et aux objectifs à atteindre. Les ambiguïtés qui découlent du terme intégration sautent aux yeux au moment de la recension. À titre d'exemple, voici quelques acceptions trouvées pour définir l'intégration (Araru, N°5, 1994, Araru, N° 16 1997, SEP, DEE, 1994):

- affaire de justice sociale;
- manière de penser la réalité éducative;
- tendance;
- accès au programme régulier;
- processus;
- stratégie;
- affaire de droit;
- objectif;
- mouvement.

On peut donc constater que l'intégration recouvre des niveaux fort différents.

Elle est à la fois une valeur, une idéologie, un droit, une stratégie, un processus et un objectif.

Dans cette optique, on ne peut guère s'étonner que l'une des questions fondamentales concerne la nature même de l'intégration. Ce terme est au centre de notre problème de recherche car il entraîne divers questionnements de nature méthodologique et instrumentale pour les enseignants. Au nombre de ces questionnements, les plus fréquemment rencontrés sont les suivants: Comment individualiser l'enseignement? Que signifie l'adaptation du curriculum élémentaire? Comment identifier les besoins de l'enfant différent dans un groupe de 40 élèves? Quelles sont les stratégies convenables?

Ces questions sont fondamentales. Pourtant, les sources pour y répondre semblent peu accessibles, voire inexistantes.

4.3. Les Ressources Techniques

Les textes fournis par le ministère, (DEE-SEP 1994 1 à 5) ont été distribués par milliers aux enseignants des écoles régulières et des écoles spéciales. Ces documents constituent le matériel technique d'orientation pour mettre en place le projet d'intégration. Les textes sont contestables, tout d'abord parce qu'ils manquent de bases *teorico-pedagogicas* et ensuite parce qu'ils ne suivent qu'une ligne idéologique sans jamais déboucher sur l'instrumentation pratique pour les enseignants. Bien que l'idéologie et les valeurs qui la sous tendent soient très positives, il n'en demeure pas moins crucial d'esquisser les éléments praxiques susceptibles de faciliter la mise en oeuvre de la situation pédagogique désirée.

4.4. Les Deux Visages de l'intégration

Le fait que l'intégration fasse actuellement partie de politiques gouvernementales est incontestable. Mais de fournir des textes politiques à peine teintés de préoccupations pédagogiques à titre de ressource d'orientation technique est une pratique à remettre en question. L'intégration, comme énoncé de politique, doit avoir une résonance pédagogique. À défaut de quoi, il y a fort à parier qu'elle demeurera une intention louable, mais non réalisable.

5. PRÉCISION DU PROBLÈME

5.1. Problèmes Généraux

Le résumé de la revue des écrits présenté jusqu'ici nous conduit à poser les problèmes de base suivants:

1. La grande nécessité de clarifier le réseau conceptuel à propos de l'intégration éducative des personnes ayant des besoins pédagogiques spéciaux.
2. De dégager ensuite les finalités, buts et objectifs qui se dessinent implicitement dans la documentation du ministère. Sur cette base, il deviendra ultérieurement possible de fournir aux intervenants à la fois une grille de lecture orthopédagogique ainsi qu'un repère concret susceptible de guider le choix ou le développement de processus adaptés à l'intégration.

5.2. Logique sous-jacente

Le Mexique a entrepris rapidement une réforme importante visant les deux ordres d'enseignement majeurs du pays. Désireux de s'adapter aux valeurs humanitaires qui animent la politique d'intégration, le gouvernement a malheureusement sous-investi la dimension pédagogique sans laquelle l'idéologie ne peut prendre forme.

Notre projet s'inscrit dans l'optique du "cycle général d'évolution" tel que défini par Legendre (1983:318). Cet auteur mentionne en effet que "toute évolution se situe entre deux pôles: 1) une situation présente que l'on désire améliorer, et 2) une situation future que l'on juge souhaitable. Entre les deux états doit évidemment s'intercaler un processus de changement permettant d'évoluer d'une situation à une autre". L'effervescence de la réforme mexicaine a donné lieu à une situation de départ pour le moins confuse. Par conséquent, il devient difficile, voire impossible, d'esquisser pleinement le processus d'évolution qui permettra au Mexique et à l'ensemble des intervenants concernés de concrétiser l'intégration.

Notre projet a donc pour but d'esquisser le plus clairement possible l'état de la situation actuelle qui prévaut au Mexique. Dans cette optique, il nous semble pertinent de consacrer des efforts importants pour:

1. clarifier les concepts de la réforme et
2. de situer, dans une perspective éducationnelle, l'ensemble des éléments préalables à l'organisation et à la mise en oeuvre des processus pédagogiques.

Compte tenu de son objet, notre recherche a donc un caractère exploratoire et est de nature théorique.

CHAPITRE II

Dans le chapitre précédent, nous avons esquissé la problématique vécue dans le système élémentaire mexicain issue de la réforme éducative qui a trait à l'intégration scolaire.

Ce deuxième chapitre a pour but de présenter les éléments conceptuels par le biais desquels nous tenterons de résoudre le problème. Il s'agit du cadre théorique de notre recherche. Ce cadre constitue "l'ensemble de référence dans lequel et à l'aide duquel on tentera de résoudre un problème ou d'enrichir un domaine de connaissances" (Legendre, 1993 : 156). Comme le souligne cet auteur, un cadre théorique est généralement constitué de trois éléments interreliés soit un réseau notionnel, un réseau théorique ainsi que d'hypothèses. Cependant, compte tenu de la nature de notre problème, de nos objectifs de recherche ainsi que du type de recherche envisagé, soit la réalisation d'un état de la question, notre cadre théorique ne comprendra que des réseaux notionnels.

Un réseau notionnel est un ensemble de "termes interreliés, qui constituent un tout" (Ibid : 1113). Chaque réseau constitue un "système formé des termes majeurs permettant de décrire et de délimiter un domaines d'études ou d'activités". (Ibid)

Chacun des termes de chaque réseau sera présenté en mettant en évidence la structure du réseau (par l'emplacement de chaque terme) ainsi que la fonction que chaque concept assume au sein du réseau.

1. PERTINENCE D'UN RÉSEAU NOTIONNEL

Pour à la fois mieux comprendre la problématique exposée ainsi que la façon dont nous envisageons résoudre notre problème de recherche, nous allons recourir à une situation similaire vécue dans un autre domaine scientifique, soit le *nursing*.

Dans son article consacré aux modèles conceptuels dans le domaine du *nursing*, Nelson (1989) exprime l'importance de bien comprendre les concepts qui forment les assises des phénomènes qui sont à l'étude. C'est ce qui correspond au réseau notionnel fondamental d'un domaine ou encore au schème conceptuel d'un domaine (Rocque, 1994). Comme le souligne Nelson, c'est sur la base de tels réseaux que peuvent ensuite se développer les connaissances dans un domaine particulier. Ces ensembles de connaissances deviennent par la suite essentiels à la résolution de problèmes spécifiques. Ces ensembles peuvent être considérés comme étant des paradigmes, selon l'une des acceptions que lui attribue Kuhn (1968) ou encore comme étant l'infrastructure de connaissances fondamentales d'un domaine (Auffray, 1996). Selon Nelson (1989), toutes les disciplines choisissent un certain phénomène, à être défini et spécifié, autour duquel se développent les connaissances. Nous croyons que l'éducation n'échappe pas à cette règle.

2. NATURE DE NOTRE CADRE DE RÉFÉRENCE

Avant de présenter les réseaux notionnels retenus aux fins de cette recherche, il nous semble primordial de déterminer la nature générale de ces réseaux.

Compte tenu de nos préoccupations à titre de praticienne de l'éducation d'abord et de chercheuse ensuite, il nous semble pertinent d'affirmer de façon non équivoque la nature éducationnelle de notre cadre de référence. Nous avons donc opté pour des réseaux notionnels permettant de témoigner de la réalité telle que vécue par les praticiens de l'éducation et qui assurent parallèlement la spécificité de l'intervention éducative.

Notre choix s'est porté sur un ensemble de réseaux proposé par Legendre (1993, 1983) ainsi que sur les définitions suggérées par cet auteur pour chacun des éléments interreliés. De façon plus spécifique, nous allons recourir aux définitions formulées dans le Dictionnaire Actuel de l'Éducation pour chacun des concepts présentés.

Un concept, est un terme, ou un mot utilisé pour décrire, classifier ou désigner un phénomène. C'est une idée abstraite à laquelle une signification est attachée (Fortin, 1996 B. Weaver, K Giffin, 1985).

L'idéal serait que lors de l'étude d'un phénomène, tout le monde accorde la même signification aux concepts (Gouadec,1990). Dans plusieurs disciplines scientifiques, on s'entend généralement pour admettre qu'une soigneuse définition et une conceptualisation rigoureuse d'éléments assurent une meilleure compréhension du phénomène et que, par conséquent, la voie à suivre pour le développement ultérieur se révèle de façon plus limpide et plus explicite.

C'est donc pour mieux décrire et comprendre la nature des transformations éducationnelles qui s'opèrent dans le milieu d'enseignement élémentaire mexicain, que nous exposons les divers réseaux constitutifs de notre cadre de référence. Cependant, avant de les présenter, nous jugeons essentiel d'en justifier la pertinence.

3. PERTINENCE DE NOS CHOIX

Comme nous l'avons déjà mentionné, les éléments utilisés pour circonscrire les concepts et les expressions relatives à l'éducation proviennent du Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 2e édition, réalisé par Renald Legendre (1993).

Ce choix est motivé du fait que les définitions et les notes explicatives exposées dans cet ouvrage ont été élaborées au terme d'une démarche méthodologique rigoureuse. L'ensemble du corpus d'analyse est en effet constitué de "140 000 éléments terminologiques" provenant de plus de "9000 documents" (Legendre, 1993:IX). L'importance du corpus et la rigueur de la méthodologie sont garants de l'objectivité et de la validité de la démarche réalisée. De plus, comme le souligne l'auteur en introduction, l'approche utilisée pour réaliser ces synthèses est structuraliste, c'est-à-dire que "dans cette approche, les faits, les termes ou les expressions n'ont de signification que dans le cadre d'un ensemble organisé" (Legendre 1993).

Il faut aussi ajouter que les propositions de Legendre dépassent les bornes du cadre scolaire et peuvent se rattacher à une grande diversité de contextes et de situations où intervient l'éducation.

4. RÉSEAU NOTIONNEL FONDAMENTAL : LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

En éducation, le point de convergence des inquiétudes vécues par les éducateurs a trait au processus d'enseignement-apprentissage. Cette préoccupation est particulièrement présente chez les professionnels des milieux scolaires.

Il en va au Mexique comme ailleurs dans le monde. Le processus d'enseignement-apprentissage est aussi au coeur des préoccupations des professionnels des milieux de l'éducation. De plus, il nous semble important de considérer que la cible majeure de la réforme envisagée dans le contexte mexicain concerne de façon directe et spécifique les situations quotidiennes dans lesquelles se réalise le processus d'enseignement-apprentissage.

4.1 Nature de la situation pédagogique

Dans cette optique, nous considérons le contexte prévalant pour le processus d'enseignement-apprentissage comme l'élément central de notre cadre de référence. Pour établir cet élément fondamental, nous avons choisi le "modèle de la situation pédagogique" telle que décrit et défini par Legendre (1993).

La situation pédagogique est définie comme étant la "situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage" (Sauvé, 1992 in Legendre, 1993: 1167). Cette situation est constituée des "composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu" (Legendre, 1993 : 1167). Le "modèle systémique de la situation pédagogique" est représenté par la figure suivante :

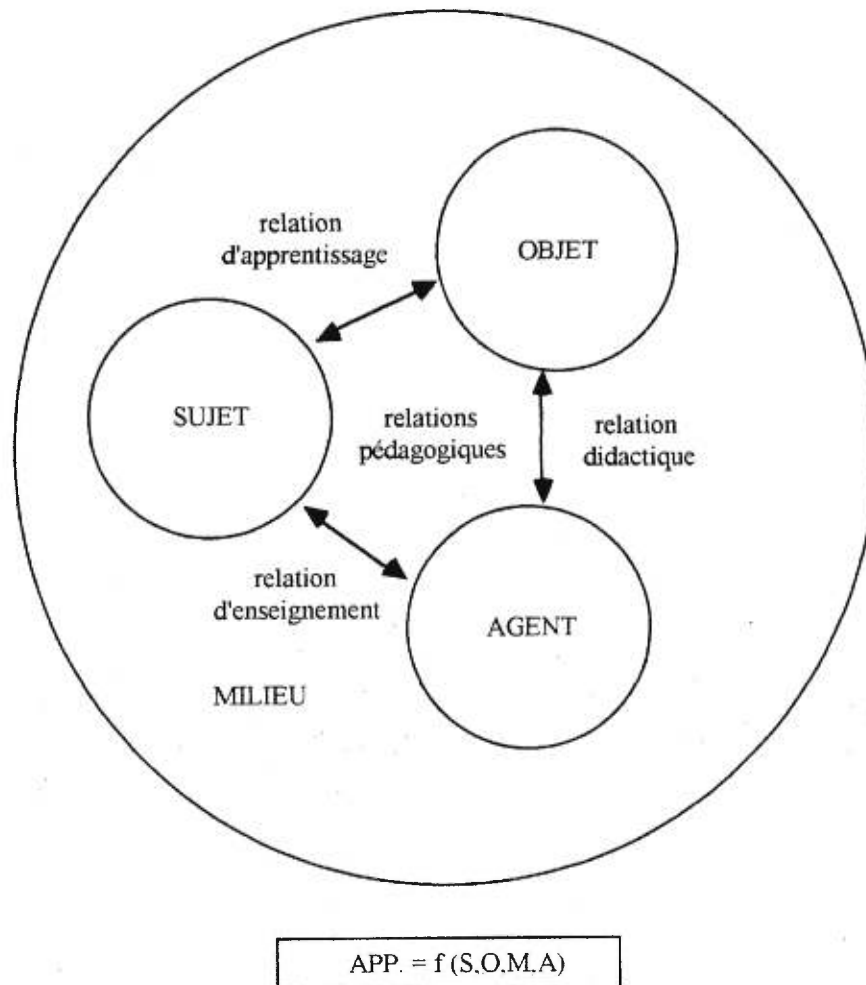


Figure 1 : "Modèle systémique de la situation pédagogique"
(Legendre, 1993 : 1168)

Ainsi présentée, la situation pédagogique représente notre réseau notionnel fondamental.

4.2 Composantes endogènes

Les composantes endogènes de la situation pédagogique sont représentées par chacun des éléments constitutifs de cette situation ainsi que par les diverses relations qui s'établissent entre ces éléments.

Ces composantes se définissent de la façon suivante :

Le **Sujet (S)** est la composante vitale, l'apprenant, quel que soit le contexte dans lequel il est intégré pour apprendre (contextes communautaire, syndical, industriel, familial, scolaire, etc.) et dont l'extension peut varier en nombre. C'est le centre de tout système qui se veut prioritairement éducatif. Dans le contexte scolaire, cette composante fait référence à l'élève, mais elle peut aussi désigner l'éducateur qui peut profiter de la situation pédagogique pour élargir ses connaissances. La présence du Sujet et le désir de son épanouissement justifient l'existence de tout système éducationnel, lequel doit consacrer l'ensemble de ses ressources à cette fin.

L'**Objet (O)** correspond à l'ensemble plus au moins explicite d'objectifs d'apprentissage issu des finalités inscrites dans un système de valeurs propres au système éducationnel. L'Objet est donc formulé de façon à rapprocher les besoins de développement de l'individu en même temps que ceux de la société.

L'**Agent (A)** est "l'ensemble intermédiaire de ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'Objet par le Sujet, c'est-à-dire au plus franc succès d'un apprentissage" (Legendre, 83). Ce terme fait référence à l'enseignant de même qu'à toute personne impliquée pour soutenir et faciliter le processus d'enseignement-apprentissage. L'utilisation du terme Agent ne limite pas l'apprentissage en contexte pédagogique au seul cadre scolaire.

Le **Milieu (M)**. Les relations entre les composantes S, O et A nécessitent évidemment un espace pour se développer soit le Milieu pédagogique, qui

comprend les ressources humaines, autres que S et A (élèves, conseillers pédagogiques, les personnes de la communauté, etc.) qui sont susceptibles de contribuer à l'apprentissage. Les opérations ainsi que les ressources matérielles nécessaires à l'apprentissage font également partie du Milieu. Comme le souligne Legendre (1993), ces ressources se classifient en cinq catégories principales: les locaux, les équipements, le matériel didactique, le temps et les finances.

Le même auteur nous présente les relations entre les composantes S, O, A, M, lesquelles se définissent de la manière suivante:

La relation d'apprentissage est la relation biunivoque établie entre le Sujet et l'Objet. Elle fait référence aux processus engagés par le Sujet pour s'approprier l'Objet d'apprentissage.

La relation d'enseignement est la relation biunivoque établie entre l'Agent et le Sujet. Elle réfère aux processus mis en oeuvre par l'Agent pour soutenir et faciliter la démarche du Sujet.

La relation didactique est la relation biunivoque établie entre l'Agent et l'Objet. Elle touche particulièrement tout ce qui concerne la planification et l'organisation de l'Objet par l'Agent.

La relation pédagogique est "l'ensemble des relations d'apprentissage d'enseignement et didactique" qui s'inscrivent dans la situation pédagogique (Legendre, 1993:1107). L'auteur souligne l'importance de faire la distinction entre les diverses relations, lesquelles mises ensemble doivent favoriser au mieux l'apprentissage.

5. RÉSEAUX NOTIONNELS PÉRIPHÉRIQUES: INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE, INFRASTRUCTURE ADMINISTRATIVE ET CYCLE DE L'ÉDUCATION

5.1. Infrastructure Pédagogique et Infrastructure Administrative

La recherche menée par Rocque (1994) confirme que plusieurs auteurs (B.Bloom, P.Mclaren, W.G. Secada, A. Florion, R.Legendre) désignent la réalité vécue quotidiennement par les éducateurs comme l'élément central auquel toutes les autres composantes du système éducationnel vont se greffer.

Toute situation pédagogique représente ce vécu quotidien et s'inscrit dans un cadre plus global. Cette idée de Legendre (1993: 723) se schématise (voir Fig. 2) de la façon suivante:

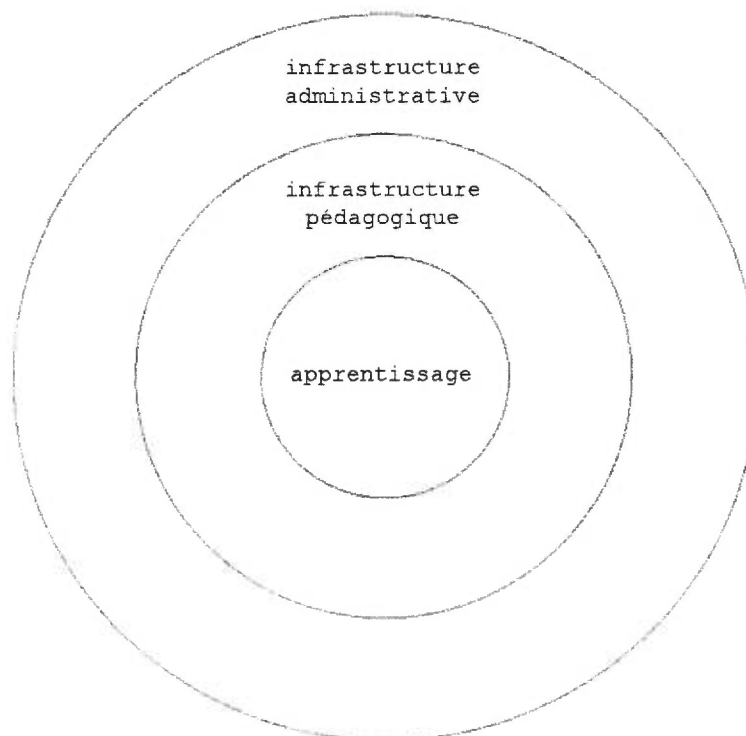


Figure 2 : "Modèle global de l'infrastructure pédagogique"
(Legendre, 1993 : 723)

Ce schéma nous montre que, dans un système éducatif, la cible est l'apprentissage, la composante centrale d'un système d'éducation. L'apprentissage représente la raison d'être d'un système qui se dit éducationnel. Dans une telle optique, l'infrastructure administrative représente un autre type de milieu dont les caractéristiques devraient prendre forme à partir de l'infrastructure pédagogique afin de servir au mieux l'apprentissage.

Pour établir les rapports entre le système institutionnel et la situation pédagogique, où se reflètent les valeurs et finalités de la société, on trouve une structure intermédiaire soit "l'infrastructure pédagogique", qui se définit comme étant "l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, et susceptible de contribuer au succès des apprentissages" (ibid:722). En présentant ce

modèle, l'auteur manifeste que l'infrastructure pédagogique est dépendante des apprentissages que l'on désire préconiser. Elle se compose de cinq éléments principaux que l'on peut apprécier dans la Fig. 3.

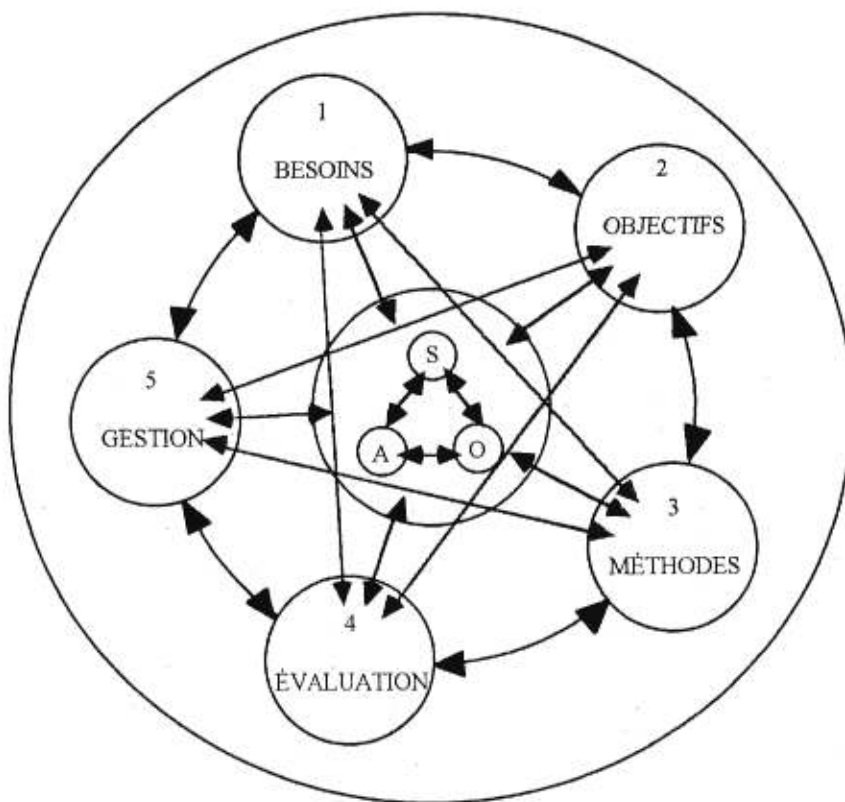


Figure 3 : "Modèle analytique de l'infrastructure pédagogique"
(Legendre, 1993 : 723)

Les composantes de l'infrastructure pédagogique sont définies par l'auteur de la façon suivante:

Le besoin étant "l'expression de manques ou exigences chez une population (...) par rapport à un niveau de satisfaction de référence (Legendre, 1993: 135). Citant Nadeau (1981), Legendre souligne que "le besoin est l'expression d'une fin et non des moyens pour atteindre cette fin". En tenant compte de l'importance de l'apprenant dans la situation pédagogique, la priorité devrait porter sur ses besoins.

Les objectifs représentent «le cadre général qui détermine les diverses phases d'une séquence d'apprentissage: préalables, objectifs de contenu et d'habileté, objectifs spécifiques, activités, travaux pratiques, matériel, méthodes, mode d'évaluation, critères de réussite, etc.» (Ibid: 994).

Les méthodes représentent «les ensembles de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en oeuvre consciemment pour atteindre un but» (Ibid : 838). Elles sont de natures diverses, elles peuvent être utilisées par le Sujet (pour apprendre) et par l'Agent (pour enseigner).

L'évaluation fait référence à un processus, une action, ainsi qu'au résultat de cette action, c'est-à-dire un jugement permettant de se prononcer sur «la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif» (Ibid: 573).

La gestion des apprentissages fait allusion aux moyens mis en oeuvre pour assurer le plus adéquatement et efficacement possible le déroulement de l'ensemble des activités pédagogiques.

Telle que mentionnée par Rocque (1994), l'idée majeure qui se dégage des modèles proposés par Legendre, est l'importance «éducentrique» et la nature des relations entre les différents niveaux structuraux qui se déploient à partir du noyau même de la situation pédagogique, dans le seul but de contribuer au succès des apprentissages.

5.2. Systeme éducationnel et cycle de l'éducation

Pour mieux comprendre ce qu'est un système éducationnel, il faut tenir compte de l'architecture conceptuelle globale (voir Fig.2.) où l'auteur présente l'infrastructure administrative et l'infrastructure pédagogique comme deux niveaux interreliés afin de soutenir l'ensemble des composantes (S, O, A, M) de la situation pédagogique. Ces infrastructures vont à la fois s'insérer dans un troisième niveau plus vaste soit le système d'éducation ou le système éducationnel, lequel est défini comme étant

“l'ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances” (Legendre 93:1222).

D'une manière récapitulative, on peut dire que la situation pédagogique est au coeur d'un univers plus large, que nous avons présenté ci-dessus comme étant le système d'éducation. L'ensemble des relations qui s'établissent entre tous ces éléments de niveaux divers reflètent les orientations du système social. Dans cette optique, le système d'éducation nous renvoie au cycle de l'éducation tel que présenté à la figure suivante :

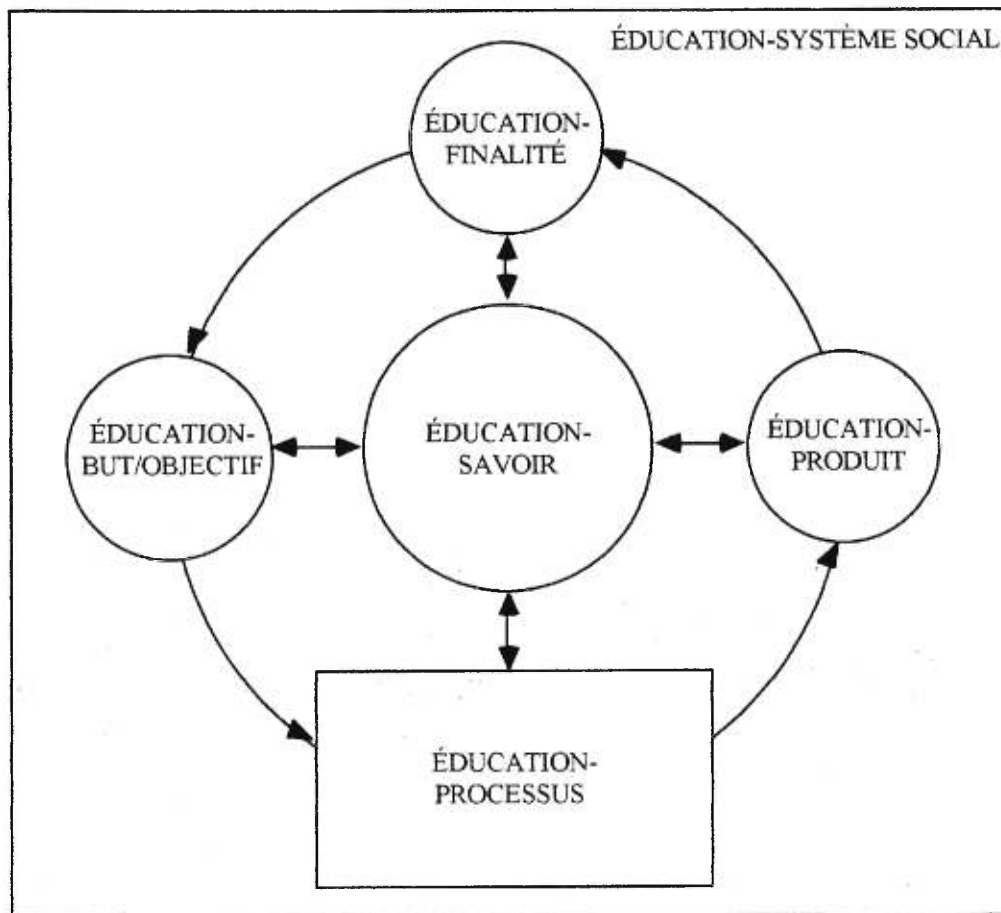


Figure 4 : "Cycle de l'éducation" (Legendre, 1993 : 296)

Le cycle de l'éducation est le dernier niveau, où l'on trouve les sous-systèmes précédents: l'infrastructure administrative, l'infrastructure pédagogique et la situation pédagogique au centre même de la composante éducation processus. (voir Fig. 4.) Le caractère hiérarchisé des éléments contenus dans ce modèle nous permet d'apprécier davantage sa pertinence.

Legendre définit le cycle de l'éducation comme un "système éducationnel qui se compose d'un ensemble de ressources, d'activités et des caractéristiques particulières à chacune des nombreuses ressources et à chacune des innombrables activités". Plus loin, l'auteur décrit ce modèle en disant que: " le cycle de l'éducation baigne dans un environnement social

avec lequel il doit être en constante interaction. Le cycle de l'éducation se compose de quatre ensembles ressources: *finalités*, *buts/objectifs*, *produits* et *savoir*." (Ibid :296). La définition de ces composantes nous permettra de mieux comprendre la nature du cycle et, par conséquent, d'un système d'éducation.

L'Éducation-finalité. C'est par la manifestation de ses finalités que l'on peut connaître les attentes générales et les valeurs que vise le système d'éducation. Les finalités sont les idéaux poursuivis par une société et orientent, d'une façon ou d'une autre, les activités pédagogiques de l'éducateur.

L'Éducation-but/objectif est une composante du cycle dont la fonction est dérivée de la composante précédente. Le but est en effet "l'ensemble des énoncés généraux d'intention et d'orientation qui explicitent une ou plusieurs finalités". Legendre poursuit en disant que

"le but est l'étape intermédiaire d'explicitation des intentions (finalité--but--objectif) devant conduire à une suite d'activités et à la mise en oeuvre de moyens en vue de l'atteinte des finalités. Les buts représentent le résultat d'un effort de concrétisation et de précision des diverses composantes d'une axiologie" (Ibid: 152) au terme duquel prennent forme les objectifs.

L'Éducation-processus est la dimension où vont se dérouler les actions visant à atteindre les finalités ciblées. C'est le siège de la situation pédagogique, l'espace où les ressources humaines, matérielles et financières doivent concourir à favoriser le développement des personnes impliquées et plus particulièrement du Sujet.

L'Éducation-produit est la résultante directe des autres composantes et fait référence à ce qui est obtenu à la fin de l'éducation-processus. "L'identification des produits résultant du système éducatif invite

nécessairement à la comparaison des buts poursuivis en regard des résultats obtenus" (Legendre, 83:245).

L'Éducation-savoir fait référence au domaine de connaissances de l'éducation. Ce domaine est constitué des savoirs éducationnels ainsi que des savoirs de disciplines contributives, limitrophes ou éloignées. L'éducation-savoir permet de modifier et de parfaire chacune des autres composantes du cycle de l'éducation, de façon à satisfaire au mieux l'apprentissage chez le plus grand nombre de Sujets.

6. CONCLUSION

Le cadre théorique nous a permis de mieux comprendre les différentes relations entre les composantes d'un système éducationnel. Sans doute, le lecteur a-t-il pu constater la cohérence systémique entre les réseaux notionnels que nous avons présentés. Cette cohérence, croyons-nous, ajoute à la pertinence de nos choix.

Sur ces assises, il nous sera possible d'établir d'une part, les éléments dont nous nous servirons pour concevoir notre matrice d'analyse. D'autre part, cet ensemble de réseaux nous permettra également de présenter nos résultats d'analyse et d'esquisser l'état de la situation qui prévaut actuellement au Mexique quant aux transformations visant l'éducation spéciale.

CHAPITRE III

Le chapitre précédent avait pour objectif d'exposer les réseaux notionnels de nature éducationnelle sur lesquels s'appuie notre recherche. Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude.

1. VARIABLES ET CONCEPTS

1.1 L'importance conceptuelle

Dans le chapitre précédent, nous avons souligné la pertinence d'un schème conceptuel fondamental pour un domaine scientifique (voir chap. II, 1.). Nous aimerions maintenant souligner l'importance conceptuelle dans le développement d'une théorie ou d'un domaine scientifique.

La littérature spécialisée (B.Weaver, K. Giffin,1985; J.P. Riehl-Sisca,1989; Gouadec, 1990 et Rey, 1992) nous montre qu'il est d'une importance capitale de bien définir les concepts de manière telle que tous ceux qui auraient à les utiliser puissent les accepter, les appliquer et les mener à la pratique. Les concepts doivent donc devenir des entités *opérationnelles*. Cependant, tel que souligné par Norris (1982, in J.P. Riehl-Sisca 1989, p.5):

"...a single concept cannot stand alone because it is insufficient in and of itself to represent the totality of a phenomenon. Therefore, the full meaning of a concept is dependent upon its relationship to a key concept in a discipline. This key concept may have several subconcepts or minor concepts that are logically related to and are supportive of it."

C'est donc situé dans une perspective de réseau qu'un concept prend tout son sens.

Dans la problématique présentée dans notre premier chapitre, on peut noter que le modèle éducatif visé par le ministère mexicain présente des concepts dont les sens s'avèrent imprécis et la situation semble tourner autour d'un seul concept soit: *l'intégration*. Non seulement ce concept est confus mais de plus, il est isolé. La perte de sens est accentuée.

Cette situation de confusion est très préoccupante si l'on considère qu'un principe ou un modèle est développé dans le but de donner un sens à la relation entre les concepts et de permettre ainsi aux utilisateurs d'avoir une vision cohérente par rapport à l'ensemble (Torres, 1986 in J.P. Riehl-Sisca, 1989).

Notre recherche a pour mandat de dégager le réseau conceptuel provenant du ministère mexicain. Nous tenterons de mener à bien une analyse conceptuelle. Comme le souligne Van der Maren (1995:140), ce type d'analyse " est une base de la théorisation, puisqu' elle permet de mieux cerner ce qu'un concept veut dire, à quels sujets il peut s'appliquer et à quelles significations ces applications conduisent" (Van der Maren, 1995: 140).

1.2. À propos de Variables

Très souvent associés à la méthodologie de recherche, les **concepts** prennent la forme de "variables" (L.Olszewiski, K. Coalson A., 1988 p.20). Cela se passe surtout si les concepts peuvent se définir d'une manière opérationnelle et que le chercheur vise à les manipuler. On peut alors les

appeler "variables". Cependant, ils conservent leur appellation initiale, soit un concept, lorsqu'ils sont considérés dans un contexte théorique.

Compte tenu du type et de l'objet de notre recherche, nous ne ferons référence qu'à des concepts.

2. LA RECHERCHE

2.1 Type de Recherche

D'après la distinction faite par Van der Maren (1995), relativement aux méthodologies quantitative et qualitative, notre recherche a un caractère **exploratoire** et **qualitatif**. Elle sera réalisée sur la base de "données non métriques" (Van der Maren, 1995: 85), "qui se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres" (Huberman and Miles, 1991:21). Elle peut comporter tout ce qui est texte. Compte tenu de notre objectif, "(...)dont le projet consiste à élaborer des relations conceptuelles en vue de faire des prédictions ou d'expliquer certains aspects d'un phénomène" (Legendre, 1993:1091), notre recherche est également de nature **théorique**.

La recension des écrits (J.M. Van der-Maren 1995; S. Rocque, 1994; G.B. Jackson, 1989) nous montre qu'une recherche de cette nature peut s'avérer parfois douteuse et soulever de nombreuses difficultés car, en général, elle est réalisée en l'absence d'une méthodologie claire et précise pouvant lui accorder un degré acceptable de scientificité.

2.2. Validité de la Méthodologie Qualitative

La difficulté la plus sérieuse dans la recherche qualitative est tributaire du manque de "canons reconnus dans l'analyse des données qualitatives, dans le sens de règles de base acceptées par tous pour établir des conclusions et en vérifier la solidité" (Huberman and Miles, 1991:23).

Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre analyse portera sur des données qualitatives qui se présentent sous forme de mots. Il était donc indispensable de chercher les moyens méthodologiques les plus fiables pouvant conférer à notre recherche sa crédibilité.

Sur cette base, nous aurons recours à deux méthodes complémentaires utilisées avec succès par de nombreux chercheurs dont ceux du Groupe DÉFI Apprentissage de l'Université de Montréal: l'**anasynthèse** et la **méta-analyse**.

3. LA MÉTHODOLOGIE

3.1. L'Anasynthèse

L' anasynthèse est une forme particulière d'application de la méthode scientifique, dont le terme s'explique à partir du "néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern (...)" (Legendre, 1993): 53). Ce processus cyclique comprend les étapes suivantes: analyse-synthèse-prototype-simulation-modèle. (voir fig. 1).

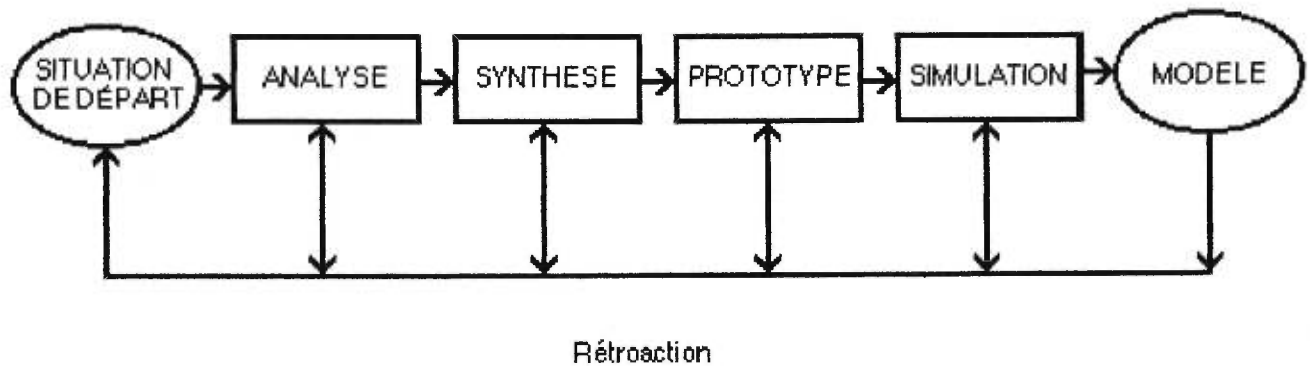


Fig. 5 "Adaptation du processus de l'anasynthèse de Silvern"

(Legendre, 1993:53)

Les processus d'analyse et synthèse que comporte cette méthode sont appliqués dans de nombreux domaines scientifiques. Cependant, comme le souligne Sauvé (1992), l'anasynthèse comporte une nouvelle étape soit celle du prototype qui marque une différence par rapport à d'autres modèles scientifiques. Cette étape fait référence au "mode d'élaboration du prémodèle: ce dernier n'est pas posé a priori (par intuition ou par une démarche d'induction ou de déduction), mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse" (Sauvé 1992:26).

En ce qui concerne la simulation, c'est une étape à laquelle Silvern (1972, in Rocque, 1994) fait référence en tant que mise à l'essai du prototype. Cette étape s'apparente à ce que certains auteurs qualifient de validation.

L'analyse conceptuelle est l'élément important de notre recherche. Il est donc indispensable de préciser les étapes qui vont donner à notre recherche un caractère systématique.

Situation du Départ

La situation du départ est tributaire du questionnement qui prévaut à toutes les étapes de la recherche soumises à l'anasynthèse et renvoie à un ensemble de données. Dans une recherche théorique, comme celle que nous poursuivons, cette étape comporte la phase de revue des écrits et englobe l'identification du champ notionnel, c'est-à-dire "l'ensemble des termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les éléments principaux d'une recherche (...)" (Legendre, 1993: 180).

L'Analyse

L'analyse "consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existants entre ces éléments." (Legendre, 1993: 42).

Plusieurs auteurs abondent dans ce sens (R.L'Écuyer, 1990, S. Rocque, 1994, Silvern, 1968) en disant que ce processus se met en oeuvre en quatre phases: une phase d'identification des éléments constitutifs du matériel, leur séparation, l'identification des relations entre les éléments existants ainsi que la précision des limites.

Pour la recherche théorique, cette étape se réalise en recourant à plusieurs techniques dont l'analyse de textes, du discours, du contenu. Nous retiendrons **l'analyse de contenu**, qui semble la plus adaptée à notre étude, et peut se définir de la manière suivante: "technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de

la communication (...) écrite" (Legendre 1993: 45). Selon Van der Maren (1995), par le biais de ce contenu manifeste, l'analyste pourra comparer, résumer, éclairer et systématiser les énoncés qui reflètent la pensée d'une ou de plusieurs personnes se prononçant sur un certain sujet.

La Synthèse

Dans un sens différent et complémentaire, la synthèse consiste à opérer la reconstitution d'un tout "par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles (...)" (Legendre, 1993: 1212).

Cette étape s'inscrit à la suite de l'analyse et s'apparente à l'étape de "l'interprétation du matériel" telle que soulignée dans la littérature relative à l'analyse de contenu.

Comme le souligne Sauvé (1992), la synthèse "implique des choix de la part du chercheur. Il doit en effet produire un système de relations inédites entre les différents éléments issus de l'analyse. Dans l'élaboration de ce nouveau système de relations, le chercheur est à même d'identifier s'il y a lieu "les éléments qui se révèlent manquants, incomplets ou incertains" (Sauvé, 1992: 27).

Dans le cas de certaines recherches où le modèle est inexistant ou n'est pas assez fort, et où l'analyste ne dispose pas de "rubriques a priori" (Van der Maren , 1995: 433), il pourra reprendre l'étape d'analyse en envisageant d'autres orientations théoriques qui peuvent l'éclairer pour l'élaboration du prototype initial. C'est l'élaboration d'un système inédit qui constitue l'aboutissement du processus de synthèse.

Le Prototype

Cette étape représente le moment où s'élabore une version initiale du modèle, version qui sera soumise à différentes mises à l'essai. D'après Legendre (1993: 1043), le prototype est «la meilleure synthèse qui puisse être constituée par un chercheur ou une équipe de recherche et qui doit être révisée par les collaborateurs immédiats afin d'en déceler les incomplétudes et les imperfections, de corriger les lacunes et de parfaire la construction avant la simulation».

Dans le cadre de notre recherche, où nous envisageons l'élaboration d'un réseau notionnel, cette première version du modèle (ou prémodèle) sera ensuite soumise à la simulation, c'est-à-dire, la validation auprès d'experts mexicains dans le domaine.

La Simulation

Cette étape est la «mise à l'épreuve extérieure de la version la plus parfaite du prototype en la soumettant à des critères de qualité et à des confrontations avec la réalité (experts, mises à l'essai, expérimentations, publics cibles, etc.)» (Legendre, 1993:1165). Dans le cas de notre recherche, ce sera l'étape de validation auprès d'experts. Une fois leurs commentaires analysés, la rétroaction nous permettra de reprendre l'une ou l'autre des étapes de l'anasynthèse jusqu'à l'élaboration de la version finale, soit le modèle.

Le Modèle

Le Modèle

Le modèle est la résultante du processus d'anasynthèse. Il représente la proposition théorique finale susceptible d'être soumise aux utilisations ultérieures par la communauté de chercheurs ou de praticiens du domaine.

3.2. La Méta-Analyse

La réalisation de notre recherche aura recours à deux méthodes complémentaires. Une fois exposée l'anasynthèse, nous procédons à présenter la seconde méthode soit: la méta-analyse qui se définit de la manière suivante: "Analyse de contenu d'un grand nombre de conclusions d'études ou de recherches dans un domaine dans le but d'effectuer une synthèse de l'ensemble des résultats" (Legendre, 1993:834).

Plusieurs auteurs (McGaw, 1988 ; Borg et Gall, 1989; Roy D. 1991), signalent que la méta-analyse est "la meilleure méthode actuellement disponible pour cumuler et intégrer l'ensemble des résultats des recherches" (Ibid: 834).

Au risque de nous répéter, les particularités qualitatives de notre recherche théorique nous obligent à préciser d'une manière détaillée les différentes sources qui seront utilisées dans la recension et la cueillette des données.

Afin de permettre au lecteur de l'examiner de façon critique, on tentera d'inclure dans notre rapport "la transformation des résultats des études individuelles en une mesure commune" (Jackson 1989: 23). Pour ce faire nous procéderons à l'élaboration d'une matrice d'analyse ayant pour but de

préciser la perspective éducationnelle et de faciliter la description et l'intégration des données documentaires.

4. RÉSUMÉ

Rappelons que notre projet a pour but d'esquisser le plus clairement possible l'état de la situation qui prévaut actuellement au Mexique quant à l'intégration scolaire. Cette esquisse prendra appui sur le cadre conceptuel de l'éducation exposé dans le deuxième chapitre.

Nous avons pour objectifs:

- 1) De réaliser une analyse systématique de la documentation mexicaine traitant de l'intégration scolaire en regard du cadre théorique ainsi que du réseau notionnel.

- 2) de clarifier le réseau conceptuel relatif à l'intégration scolaire à partir d'une revue de la littérature provenant de l'Espagne et de l'UNESCO. Les unités d'analyse seront ensuite traitées selon la provenance avant de proposer une synthèse intégrative exposant à la fois les similitudes et les différences.

Enfin, notre recherche se conclura par une discussion ayant pour objet de spécifier l'état de la situation qui prévaut au Mexique quant à l'intégration scolaire.

CHAPITRE IV

BILAN DE LA SITUATION AU MEXIQUE

Le chapitre précédent avait pour but de présenter les méthodes utilisées dans notre recherche soit l'anasynthèse et la méta-analyse. Le présent chapitre ainsi que le chapitre suivant ont pour objectif la présentation des données.

Pour faciliter la compréhension des données, nous traiterons, dans ce quatrième chapitre, l'information provenant exclusivement de la littérature mexicaine. Au chapitre suivant nous présenterons les données issues d'autres sources, notamment celles provenant de la littérature espagnole ainsi que celles de l'UNESCO.

Rappelons que l'objectif central de notre recherche est d'esquisser l'état de la situation au Mexique, particulièrement le réseau conceptuel relatif à l'intégration scolaire.

En tenant compte des réseaux notionnels présentés dans le second chapitre, nous exposerons les différents éléments que comporte le système éducationnel mexicain. Autrement dit, nous procédons à la présentation des données en prenant comme point de départ le cycle de l'éducation, les infrastructures administrative et pédagogique ainsi que la situation pédagogique.

1. LE CYCLE DE L'ÉDUCATION: SYSTÈME ÉDUCATIONNEL MEXICAIN

1.1. Éducation, Définition

Lors de la présentation du cadre théorique, au deuxième chapitre, nous avons fait référence au cycle de l'éducation en tant que système éducationnel. Nous avons énoncé ses quatre composantes: finalités, buts/objectifs, produits et savoirs. Nous y avons mentionné aussi le fait que tout système éducationnel a des caractéristiques particulières. La présentation des données selon les composantes du cycle de l'éducation nous permettra, croyons-nous, de mieux saisir la nature du système éducationnel mexicain.

Nous considérons pertinent de présenter tout d'abord ce que le terme éducation veut dire dans le système mexicain, ainsi que les finalités du système. C'est à travers les finalités que l'on peut connaître les attentes, les valeurs, les idéaux poursuivis par la société mexicaine et aussi, de façon générale, les visées pédagogiques qui devraient permettre à l'éducateur d'orienter son activité dans l'optique de l'intégration. Afin de permettre au lecteur de bien visualiser les éléments caractéristiques du système mexicain, nous présenterons d'abord les données sous forme de tableau.

TABLEAU 1
DÉFINITIONS SYSTÈME MEXICAIN¹

ÉDUCATION	ÉDUCATION REGULIÈRE DE BASE	ÉDUCATION SPÉCIALE
1. Voie vers une meilleure façon de vivre.	4. Éducation de base couvre l'enseignement maternel, primaire et secondaire.	7. Modalité de l'éducation de base. (SEP/DEE 1994)
2. Processus continu à long terme.	5. Ne peut sous aucun prétexte exclure personne.	8. Ne comporte pas de différences importantes par rapport à l'éducation régulière.
3. Facteur stratégique de développement qui permet l'accès aux manières supérieures de vie. (PEF, 1995-2000)	6. L'éducation de base est pour tous. (SEP/DEE, 1994)	9. Elle partage les mêmes finalités. Elle est destinée à des sujets spécifiques soit les personnes ayant des besoins spéciaux. (SEP/DEE, 1980).

Comme on peut voir dans le tableau 1, les définitions 1 à 3 tirées de *El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* qui constitue le document normatif en vigueur recouvrant l'éducation générale, comportent des éléments conceptuels et axiologiques à la fois. En ce qui concerne le niveau axiologique, les définitions 1 à 3 font référence aux valeurs et aux objectifs à atteindre. Au niveau conceptuel, le PDE 1995-2000 caractérise l'éducation en faisant allusion aux termes descriptifs suivants: voie, processus et facteur stratégique. Il est possible de constater à travers ces énoncés que l'éducation est considérée

¹ Toutes les définitions comprises dans ce chapitre sont des traductions libres.

comme le lien où, à l'aide d'actions coordonnées, prendra forme l'ensemble d'idéaux et d'attentes visés par la société. Par rapport à ces attentes, on remarque que l'éducation générale présente *l'acquisition de manières supérieures de vie* comme étant la fin ultime de l'éducation. Autrement dit, le système social, où s'inscrit le système éducationnel, vise le développement de la personne, et plus particulièrement, l'amélioration de son niveau de vie. Ceci serait possible à travers les moyens fournis par l'éducation.

1.2. Éducation Régulière de Base, Définition

Il faut signaler que notre étude, consacrée à éclaircir le réseau conceptuel relatif à l'intégration scolaire, concerne particulièrement l'éducation régulière de base.

Parmi les documents recensés, il faut signaler qu'aucune définition spécifique ne fut trouvée. Mais on observe dans le tableau n° 1 des éléments par lesquels le système mexicain cherche à la particulariser. On s'aperçoit qu'il n'existe pas de concepts, mais plutôt des énoncés dont on peut tirer les constats suivants:

Au numéro 4, on peut remarquer que l'éducation de base est celle qui concerne les trois ordres majeurs de l'enseignement soit: l'éducation maternelle, l'éducation primaire et l'éducation secondaire. Ce qui correspond à l'éducation que le sujet est censé recevoir dans une période normale sans interruptions, de l'âge de 4-5 ans à 14 ans approximativement.

L'énoncé numéro 5 permet de constater que cette éducation ne peut, sous aucun prétexte, exclure qui que ce soit. Ce qui veut dire que l'éducation de base doit accueillir les groupes qui traditionnellement étaient exclus par cet ordre éducatif, c'est-à-dire les indigènes, les immigrants, et tout particulièrement les enfants ayant des incapacités de nature sensoriperceptive ou intellectuelle ainsi que les

enfants ayant des caractéristiques exceptionnelles. Ce principe renvoie à l'énoncé n° 6: l'éducation de base est pour tous, idée dont l'écho sera au cœur de l'intégration scolaire. *que c'est beau !*

Donc, les éléments à retenir par rapport à l'éducation de base sont les suivants:

l'éducation de base est le niveau d'enseignement qui comprend trois ordres: maternel, primaire et secondaire, et elle est destinée à tous les enfants sans exception.

1.3. Éducation Spéciale, Définition

En tenant toujours compte du tableau numéro 1, on peut observer que l'éducation spéciale est conçue comme une modalité de l'éducation de base. Cela signifie que l'éducation spéciale est aussi fondamentale que l'éducation de base.

Les énoncés 8 et 9 du même tableau témoignent de la seule définition formelle explicitement exposée dans tous les documents ayant fait l'objet de la recension. Cette définition laisse entendre qu'il existe certaines différences entre l'éducation de base et l'éducation spéciale. Ces différences ne sont pas présentées explicitement, mais la littérature signale qu'elles ne sont pas importantes.

Il faut noter également que l'expression *éducation régulière* est introduite. Jusqu'à la réforme éducative de 1993-1994, c'est par rapport à l'éducation régulière que s'établissait la différence entre l'école régulière et l'école spéciale.

Un autre commentaire par rapport à cette éducation, serait qu'elle se définit par le public auquel elle s'adresse soit: les personnes ayant des incapacités appelées, dès le projet de réforme, des personnes avec des besoins spéciaux. Expression sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

Le dernier élément à remarquer a trait au domaine axiologique, lequel ne diffère pas de celui visé par l'éducation de base. Autrement dit, l'éducation spéciale et l'éducation de base partagent les mêmes finalités, ce qu'on peut constater dans l'énoncé 9 du tableau 1.

2.DOMAINE AXIOLOGIQUE

Tel qu'énoncé dans le deuxième chapitre, la composante finalité du cycle de l'éducation fait référence aux attentes générales du système. C'est pourquoi il est pertinent d'esquisser les finalités retrouvées dans les corpus analysés.

2.1. Finalités de l'Éducation

Le tableau suivant permettra de connaître globalement les finalités du système éducationnel mexicain.

TABLEAU 2
FINALITÉS DU SYSTÈME MEXICAIN

ÉDUCATION	ÉDUCATION RÉGULIÈRE DE BASE	ÉDUCATION SPÉCIALE
<p>Équité² Qualité Pertinence</p> <p>1. équité dans l'accès à l'éducation.</p> <p>2. <i>cobertura</i>³, expansion des services.</p> <p>3. améliorer la pertinence de l'éducation et des services éducatifs.</p> <p>4. profiter des apports des sciences, de la technologie et de la culture.</p> <p>5. diminuer la quantité d'information, accroître et renforcer les valeurs et les attitudes. (PEF, 1995-2000)</p>	<p>6. <i>cobertura</i>, de services.</p> <p>7. qualité.</p> <p>8. la bonne éducation de base va se refléter dans la bonne qualité de vie personnelle et communautaire.</p> <p>9. acquisition des valeurs, des attitudes et des connaissances.</p> <p>10. acquisition d'habiletés pour l'activité productive.</p> <p>11. aboutir aux possibilités de développements individuel et social.</p> <p>12. compenser l'inégalité économique et le manque d'une ambiance adéquate visant le développement des enfants.</p> <p>13. motiver les intervenants afin qu'ils réalisent mieux leur travail. (PEF, 1995-2000)</p>	<p>14. promouvoir l'intégration des enfants ayant des incapacités à l'école régulière, la culture du respect à la dignité et aux droits humains, politiques et sociaux des personnes ayant des incapacités. (DIF/Comisión Nal. Coord. 1995)</p> <p>15. réussir le développement et la plus grande autonomie du sujet afin de vivre convenablement dans la communauté. (SEP/DEE, 1994).</p> <p>16. offrir une plus grande protection aux enfants vivant des circonstances difficiles. (DIF/PNAFI, 95-2000)</p>

² Nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur ces trois éléments car "*los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia*". (Poder Ejecutivo Federal 1995-2000:12).

³ le terme *cobertura* restera en espagnol, car il nous semble être le plus convenable pour exprimer le désir de garantir et de permettre l'accès à l'éducation.

Dans le document normatif central, le système éducationnel mexicain présente explicitement trois finalités qui inspirent toute la dynamique du programme : **l'équité, la qualité et la pertinence** (PEF/PDE 1995-2000:12). Malgré l'importance accordée à ces éléments, la portée manifeste de ces finalités est inégale. Uniquement dans l'introduction du PDE 1995-2000 et la partie consacrée à l'éducation régulière de base du même document, on constate que ces trois termes sont nommés de manière disproportionnée. Dans tous les cas recensés, ces termes faisaient allusion à l'éducation. Ils sont apparus de la manière suivante: le terme qualité 42 fois, le terme équité 15 fois et le terme pertinence seulement 5 fois. On observe que l'importance majeure est accordée au terme qualité. Cependant, le terme pertinence, présenté aussi comme finalité, risque de passer inaperçu. Nous reviendrons ultérieurement sur l'importance attribuée à la qualité de l'éducation.

Ces trois finalités vont se traduire dans les énoncés 1, 2 et 3 tel qu'on peut le constater au tableau 2. Il faut signaler qu'une seule définition formelle est formulée, c'est-à-dire une définition qui permette d'établir les limites de signification du concept visé. Elle concerne la qualité qui est définie comme étant: "la course continuelle à la recherche de l'amélioration" (PEF/PDE,1995-2000:13).

la qualité

Du fait que cette finalité est reconduite d'une manière explicite à l'éducation de base et à l'éducation spéciale, il est pertinent de faire une présentation minutieuse de cet élément.

La documentation provenant du réseau mexicain laisse entrevoir que le système semble être soucieux de la nature des facteurs pouvant avoir une conséquence

directe sur la qualité éducative, par exemple: la révision et l'amélioration des plans et des programmes, et la révision des matériaux didactiques. Le PEF 1995-2000 reconnaît les intervenants comme les acteurs qui pourraient avoir le plus d'incidence dans la qualité de l'enseignement. On y souligne également le grand besoin de réorienter la formation. Cependant, les moyens présentés pour réussir cette qualité sont en grande partie de nature administrative.

Voici de nombreux énoncés qui nous permettent de constater le sens de la qualité éducative ainsi que quelques moyens considérés par le système afin d'accomplir cette qualité:

- *la cobertura* qui signifie l'expansion de services;
- il n'y a pas de qualité éducative s'il y a exclusion ou ségrégation des personnes ou des communautés (SEP/DEE, 94 N° 1 *Presentación*);
- *la cobertura* et la qualité se combinent pour réaliser une meilleure équité (PEF/PDE 1995-2000: 30);
- *la cobertura* et la qualité sont étroitement liées (PEF/PDE 1995-2000:30);
- les efforts pour assurer la qualité de l'éducation de base prendront forme lorsque celle-ci aura favorisé le développement intégral de la personne ainsi que son autonomie pour l'apprentissage (Ibid: p. 30);
- pour élever la qualité de l'éducation, il est nécessaire que les écoles aient une gestion leur permettant des marges d'autonomie adéquates, une bonne participation de la communauté ainsi qu'un appui institutionnel (Ibid: 43);
- quelques-uns des facteurs pouvant avoir une influence majeure sur la qualité éducative relèvent des dispositions normatives de l'autorité fédérale ainsi que des décisions prises directement par cette autorité (Ibid:46).

Après l'analyse de cette liste concernant quelques moyens pour réussir la qualité, il est important de constater le fait suivant. Dans l'optique de notre cadre de référence, les liens établis entre la qualité de l'éducation et les facteurs susceptibles de la favoriser relèvent davantage de l'infrastructure administrative telle que définie par Legendre (1993), tout en prenant véritablement forme à partir de l'infrastructure pédagogique.

l'équité

L'équité fait partie de l'ensemble des finalités du réseau mexicain. Son importance est aussi considérable, cependant le terme n'est pas défini d'une manière formelle. Plusieurs explications à ce sujet nous permettent d'observer que l'équité est un terme qui renvoie à l'accès aux ressources éducatives. D'après la recension, le système mexicain pose l'équité comme étant le fait d'attribuer à tous et à chacun ce à quoi ils ont droit, soit l'éducation. Ce principe trouve écho dans l'expression **l'éducation pour tous**, laquelle va inspirer tout particulièrement l'intégration scolaire (SEP/DEE, 1994).

Cette finalité, qui est présentée d'une manière plus au moins explicite, pourrait être aussi source de confusion. Tel qu'énoncée auparavant, l'équité est supposée accorder au sujet l'égalité d'accès aux services éducatifs. À ce propos, l'article 41 de *la Ley General de Educación*, souligne que l'éducation spéciale a comme but l'équité dans l'éducation des élèves ayant des incapacités ainsi que des enfants exceptionnels. Dans le matériel d'appui aux intervenants, la DEE reprend le concept d'équité et l'explique de la manière suivante: *"l'équité sociale veut dire qu'on ne peut pas agir de la même façon face à ceux qui ne sont pas égaux, mais il faut agir avec équité"* (SEP/DEE N° 2, 1994: 4).

L'énoncé précédent pourrait s'interpréter de trois manières différentes:

- a. l'équité dans l'éducation est le moyen pour aboutir à l'équité sociale;
- b. il faut agir de manière différente face à ceux qui ne sont pas égaux, ce qui serait alors une manière d'agir traditionnelle, laquelle constitue justement l'enjeu des transformations;
- c. *il faut agir avec équité*, c'est-à-dire, d'une manière juste, équitable comme en témoigne la citation suivante "accepter la personne telle qu'elle est tout en faisant les adéquations nécessaires aux caractéristiques du sujet"
(SEP/DEE N° 2, 1994: 4).

Pour permettre l'équité, plusieurs actions de nature administrative devront se réaliser. Dans les documents recensés, on trouve les exemples suivants:

- favoriser le travail des intervenants;
- surveillance et simplification administrative;
- dotation des ressources didactiques;
- construction et entretien des centres scolaires.

On constate que le moyen qui est en rapport étroit avec l'équité se rattache à l'attention aux groupes sociaux qui souffrent des plus grands décalages éducatifs soit: les immigrants; les petites communautés; les enfants de la rue (ceux qui vivent dans la rue et ceux qui passent des longs moments dans la rue); les indigènes ainsi que les enfants ayant des incapacités.

la pertinence

Bien que l'importance de la pertinence soit soulignée dans le *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, ce terme apparaît rarement (voir 2.1. de ce chapitre) parmi les documents recensés. Aucune définition formelle n'a été

exposée. Dans un seul passage explicatif, les auteurs du programme établissent un lien entre pertinence et besoin de l'élève tel qu'on peut l'observer dans la citation suivante: "L'éducation ne peut pas s'écarter des besoins et des intérêts de l'élève mais elle doit être pertinente à ses caractéristiques et ses attentes" (PEF, 1995-2000:13), c'est-à-dire, que l'éducation dans le système éducationnel mexicain se doit d'être convenable aux conditions et aux attentes du sujet, tout en établissant les conditions qui lui permettront de bien profiter des possibilités éducatives.

Il faut signaler que la pertinence est l'élément le moins présent dans la littérature mexicaine et pourtant il est considéré comme étant un des piliers axiologiques de l'éducation.

les connaissances, les valeurs et les attitudes

La quatrième finalité du tableau n°2, soit "profiter de la science, de la technologie et de la culture", reflète l'intérêt du système mexicain pour l'acquisition des connaissances. Cette visée correspond tout particulièrement au domaine rationnel de l'éducation.

La cinquième finalité touche les idéaux éducatifs qui visent la diminution de la quantité d'informations (PEF, 1995-2000). Ce qui semble paradoxal au paradigme rationnel "centré sur la transmission de connaissances et de valeurs dominantes" (Bertrand, Y. et Valois, P. 1980, in Legendre 1993) lequel fait partie des vœux éducatifs exprimés par le système mexicain. Ici le mot diminution est susceptible d'être source de confusion. En réalité, il s'agit de renforcer les valeurs et les attitudes au lieu de limiter l'intervention éducative à la seule transmission de connaissances.

L'importance accordée aux valeurs et aux attitudes est considérable. On peut observer dans le tableau n°2 que cette dimension, qui touche le côté éthique de la personne, va s'étendre à l'éducation régulière de base ainsi qu'au domaine de notre étude soit l'éducation spéciale.

Malgré l'intérêt attribué aux valeurs et aux attitudes par le programme éducatif, aucune définition ne fut trouvée. Il est clairement exprimé que ces deux éléments sont considérés comme étant des ressources de grandes vertus c'est-à-dire, par le biais de ces valeurs et attitudes, le sujet est à même d'aboutir à l'acquisition des attitudes démocratiques, de connaître et de savoir respecter les droits de l'homme dans tous les domaines et ce, dans la société, dans la famille ainsi qu'à l'école. Ces valeurs et attitudes devraient améliorer le développement du sujet et le conduire à l'utilisation des méthodes qui le rendraient plus autonome dans son apprentissage individuel.

Il faut signaler ici que les voeux éducationnels s'inscrivent dans le prolongement des facteurs d'ordre légal qui se rattachent à l'article 3e de la Constitution Mexicaine, lequel vise l'amélioration de la convivialité et la réussite du développement de l'individu et de la société. Ces résolutions adhèrent à la fois aux voeux traditionnels de liberté, de justice et d'une éducation nationaliste (PEF 1995-2000).

La présentation de ces concepts permet d'avoir une idée globale des éléments qui sont au cœur du système éducationnel mexicain.

2.2. Finalités et Education Régulière de Base

Le système éducationnel mexicain accorde une importance particulière à l'éducation régulière de base, laquelle est introduite comme étant prioritaire dans le cadre du programme normatif en application actuellement.

En se rapportant au tableau des Finalités du Système Mexicain (voir p. 44), on remarque que les finalités fondamentales de l'éducation régulière de base sont pratiquement les mêmes que celles visées pour l'éducation générale, mais elles se présentent d'une manière moins explicite. Des trois éléments constitutifs soit: l'équité, la qualité et la pertinence, cette éducation reprend le terme qualité comme finalité fondamentale, laquelle va surtout s'interpréter comme synonyme de *cobertura* ce qui veut dire expansion de services.

En ce qui concerne l'équité, soulignée initialement par *El Programa de Desarrollo Educativo* (PDE) comme étant une finalité, on constate qu'elle subit une métamorphose lorsqu'elle est reprise par l'éducation régulière de base, mais dans un sens différent. Dans cette éducation, l'équité prend la forme de stratégie, d'action et de finalité à mener de manière urgente parmi les communautés les moins favorisées.

Toujours dans le tableau 2 des finalités, on constate l'existence d'une série de résolutions que nous tenons à présenter par la suite et qui émanent des visées générales.

Ainsi, au n° 8 on constate que la *bonne éducation* est le moyen permettant d'atteindre un bon niveau de vie pour l'individu et la société. Au n° 9 on observe que la finalité consiste dans l'acquisition de valeurs, d'attitudes et de connaissances que l'on n'a pas. Aux n° 10-12 les éléments à remarquer ont trait

aux savoirs-faire, c'est-à-dire, les habiletés et possibilités que le système doit fournir au sujet pour son développement social. À ce niveau, deux autres facteurs devraient être pris en compte soit, une ambiance favorable et la compensation de l'inégalité économique. Le système éducationnel ambitionne de remédier à cette inégalité à travers le perfectionnement des programmes de l'éducation régulière de base.

2.3. Finalités et Éducation Spéciale

En ce qui concerne l'éducation régulière de base, *el Programa de Desarrollo Educativo*, programme en vigueur, signale que les groupes sociaux les plus vulnérables seront bénéficiaires d'une attention préférentielle, soit les immigrants, les indigènes et les personnes ayant des incapacités. Dans cette perspective, l'éducation spéciale est doublement prioritaire.

Premièrement, elle l'est du fait de son appartenance à l'éducation régulière de base. En d'autres mots, si l'éducation régulière de base occupe une place prioritaire dans le programme éducatif en vigueur, l'éducation spéciale, en tant que modalité de cette éducation de base, est tout autant prioritaire. Deuxièmement, par le public auquel elle s'adresse, cette éducation doit offrir une attention préférentielle aux élèves ayant des besoins spéciaux. (PEF 1995-2000).

L'intérêt exprimé pour l'éducation spéciale est évident. "*El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* (PND, plan national gouvernemental) met l'accent sur le besoin de s'occuper des enfants ayant des incapacités passagères ou permanentes. Ceci est considéré comme une des actions visant spécifiquement l'équité.

Les éléments axiologiques cruciaux de l'éducation spéciale, que nous avons présentés au tableau des finalités, ont été extraits de documents qui s'inscrivent dans le plan gouvernemental (PND). On peut distinguer dans ce tableau que l'éducation spéciale ajoute deux visées tout à fait nouvelles à celles déjà posées pour l'éducation régulière de base soit **l'intégration et l'autonomie**. On observe également au n° 12 que le grand voeu concerne l'intégration des enfants ayant des incapacités; il s'agit de l'animer et de la promouvoir, ainsi que de promouvoir le respect à la dignité et aux droits politiques et sociaux des personnes ayant des incapacités.

Au n° 13 du même tableau, on constate la fin ultime exprimée par le système éducationnel mexicain soit de permettre au sujet l'accès aux manières supérieures de vie (n° 1, 2) ce qui, en éducation spéciale, se traduit dans la finalité de vivre convenablement. Pour ce faire, il existe deux éléments qui se présentent à la fois comme étant des finalités mais aussi des moyens, soit **le développement et l'autonomie**.

3. BUTS ET OBJECTIFS

La composante but/objectif du cycle de l'éducation a pour fonction de spécifier certaines des finalités précédentes. Telle que considérée par Legendre (1993), cette étape correspond au moment où les voeux du système vont s'explicitier, se concrétiser jusqu'à ce qu'ils prennent la forme d'objectifs.

Les éléments concernant cette composante retrouvés dans la recension des écrits sont fort nombreux. En conséquence, nous les présenterons sous forme de liste et non de tableau.

3.1. Éducation, But et Objectif

Les énoncés suivants ont été extraits de l'introduction du PDE 1995-2000, quelques-uns sont fournis comme objectifs, d'autres sont des énoncés qui expriment des buts à atteindre mais qui n'ont pas été présentés comme tels.

L'analyse de notre corpus nous a permis d'identifier des buts et objectifs que nous avons classifiés selon qu'ils relèvent de l'infrastructure administrative ou de l'infrastructure pédagogique. Nous les avons regroupés de la manière suivante:

Infrastructure administrative:

1. amplifier grandement *la cobertura* de services éducatifs.
2. créer des services éducatifs de qualité.
3. réussir l'équité dans l'accès aux possibilités éducatives et s'assurer que l'éducation reste ouverte aux futures générations.
4. encourager la participation et la responsabilité des principaux agents de l'éducation.
5. renforcer les liens de communication qui rendent plus facile le dialogue personnel avec les intervenants.
6. augmenter la population pouvant avoir accès aux différents ordres d'enseignement soit pour l'éducation régulière de base: au secondaire 23%, au *media superior* une augmentation de 30% (niveau bac) et à l'ordre d'enseignement supérieur une augmentation de 27%.
7. faire l'effort d'utiliser les mass-medias et les réseaux d'information afin d'enrichir l'enseignement.

8. former des êtres humains qui participent de manière responsable à tous les domaines de la vie sociale.
9. fortifier, dès l'éducation régulière de base, le goût et l'intérêt pour les connaissances techniques et scientifiques.
10. fortifier, chez les élèves, le sens d'appartenance à la famille, à la communauté et à la nation.
11. favoriser les valeurs, les attitudes et les comportements qui rendent propice la convivialité dans les villes et les métropoles.
12. considérer des contenus éducatifs orientés vers une nouvelle culture écologique.
13. consacrer une attention particulière aux femmes afin de récupérer le retard dans leur condition en favorisant leur participation dans toutes les sphères de la vie.
14. donner la priorité à l'éducation régulière de base et ce, particulièrement aux groupes les plus vulnérables. (PEF, 1995-2000: 9-15).

Il est possible d'observer que la proportion d'objectifs concernant l'infrastructure administrative est équivalente aux objectifs de nature pédagogique. À travers cette composante but/objectifs, nous pouvons noter un seul objectif ponctuel, précis et même mesurable soit l'objectif n° 6 relatif à l'augmentation de la population scolarisée et qui relève de l'infrastructure administrative.

Il est également possible de constater que les buts ayant trait à l'infrastructure pédagogique touchent uniquement à deux composantes. Tel que souligné par Legendre (1993), ces composantes seraient d'abord le plan de formation (n° 8-12), qui comporte des préalables et des contenus et ensuite la composante besoin qui parle de manques ou d'exigences d'une certaine population (n° 13 et 14). Cependant, il faut observer que ces but-objectifs s'avèrent plutôt subjectifs car ils considèrent des aspects qui appartiennent au sujet et qui sont difficiles à mesurer soit: la responsabilité, le goût, l'intérêt et le sens d'appartenance.

car ils considèrent des aspects qui appartiennent au sujet et qui sont difficiles à mesurer soit: la responsabilité, le goût, l'intérêt et le sens d'appartenance.

3.2. Éducation Régulière de Base

Tel que mentionné auparavant, l'éducation régulière de base constitue un niveau d'enseignement qui se veut prioritaire pour le système éducationnel mexicain. Malgré l'importance attribuée à cette éducation, les objectifs et finalités qui doivent orienter les actions permettant d'atteindre l'essor désiré, ne sont pas clairement présentés. La recension des écrits nous permet de constater qu'objectifs et finalités sont considérés comme étant des éléments de même nature. En effet, nous avons trouvé parmi la documentation recensée, des objectifs sous le titre de finalités.

Les énoncés que nous tenons à présenter par la suite sont fournis dans la littérature comme étant des finalités. Cependant, du fait de leurs caractéristiques, nous les présentons comme des objectifs puisqu'ils correspondent davantage à "l'expression tangible, réaliste d'un résultat (quoi?), délimité dans le temps (quand?) et dans l'espace (où?), qualifié et comportant des indices d'appréciation, quantité [...] qui, à un moment déterminé, devrait avoir été réalisé par des personnes qualifiées (qui?) pour satisfaire un besoin déterminé (pourquoi?)" (Bibeau, 1987 in Legendre, 1993). Ces objectifs se présentent de la manière suivante :

relativement à *la cobertura*

1. assurer l'extension et la diversification de l'éducation régulière de base.
2. qu'à tous les ans, le nombre d'inscriptions augmente de manière significative.
3. que les enfants complètent de manière satisfaisante l'éducation de base.

4. pour l'an 2010, que toute la population de jeunes agés de 15 ans, réussisse un minimum de neuf années de scolarité sans tenir compte du niveau préscolaire.

relativement au milieu rural et indigène

1. on fera des efforts pour assurer aux enfants et aux jeunes les connaissances indispensables qui correspondent le mieux à leurs besoins.

relativement à l'éducation préscolaire

1. que tous les enfants de 3 à 4 ans puissent bénéficier, pendant au moins une année, des services de l'éducation préscolaire avant l'école primaire.

relativement à l'éducation primaire

1. s'occuper de la population qui reçoit aujourd'hui une éducation insuffisante.
2. par rapport à l'année scolaire 94-95, la population d'enfants qui finissent la 6e devra augmenter au moins de 10% pour l'année 2000-2001.
3. pour l'année 2000-2001, la population d'élèves qui finissent l'école primaire atteindra le chiffre de 78.3%.

relativement à l'éducation secondaire

1. le nombre d'inscriptions au secondaire augmentera de manière substantielle. Le système affirme que le pourcentage passera de 75.7%, (période 94-95) à 81.1% pour l'année scolaire 2000-2001.

La présentation de ces énoncés, exposés exclusivement dans les PDE 1995-2000, nous permet de faire les trois remarques suivantes:

A. Que le système éducationnel mexicain manifeste une forte préoccupation pour augmenter le nombre d'élèves dans les écoles couvrant les principaux ordres d'enseignement soit: préscolaire, primaire et secondaire.

B. Qu'il existe une indifférenciation entre finalités et objectifs. Certaines des finalités présentées devraient être considérées comme des objectifs et non des finalités, car un objectif est "le résultat précis, circonscrit et vérifiable dont l'atteinte exige une focalisation d'actions cohérentes et d'efforts concertés pendant une certaine période de temps" (Legendre, 1993:907). Pour illustrer ceci, nous reprenons l'objectif n° 3 concernant l'éducation primaire: *pour l'année 2000-2001* (période de temps), *l'efficience totale* (focalisation de l'action) *à la fin de l'année* (circonscrit) *atteindra le chiffre de 78.3%* (résultat précis et vérifiable).

C. Ces buts-objectifs spécifient davantage la *cobertura* exprimée dans les finalités majeures de l'éducation (tableau 2:8).

On peut observer encore une fois que les objectifs fixés pour l'éducation régulière de base correspondent à une infrastructure de nature administrative et s'attardent peu à l'infrastructure pédagogique.

3.3 Infrastructure Pédagogique

Relativement à l'éducation régulière, le système mexicain semble toucher à quelques-unes des composantes de l'infrastructure pédagogique telles que les méthodes, les contenus, les ressources de l'enseignement et l'évaluation. Le fait de nous arrêter à analyser ces éléments nous éloignerait de notre sujet, soit l'état de la situation de l'intégration scolaire au Mexique. Nous voulons simplement faire état des ressources considérées par le système, afin de contribuer aux apprentissages. Nous ferons allusion à ces éléments seulement

lorsqu'ils ont trait à l'intégration scolaire, c'est-à-dire, dans le cadre de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

3.4. Éducation Spéciale, But/ objectifs

Les objectifs que nous présentons par la suite, ont été trouvés dans la recension de documents concernant l'éducation de personnes ayant des incapacités notamment *El programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad 1995*, *El programa nacional de acción en favor de la infancia 1995-2000* ainsi que des documents d'orientation destinés aux intervenants.⁴

Il faut noter que les énoncés que nous exposons ci-dessous, sont livrés sous des appellations différentes, c'est-à-dire, qu'ils sont nommés de façons diverses toute en faisant allusion à la même fonction soit celle de désigner des objectifs.

le concept global d'éducation:

1. met l'accent sur la formation afin de favoriser chez le sujet "éducable" la conquête de sa personnalité **autonome** et socialement **intégrée**.
(SEP/DEE, 1980:15).

des fins spécifiques pour ce type d'éducation:

2. former le sujet ayant des besoins d'éducation spéciale, afin qu'il puisse devenir une personne autonome, lui permettant **l'intégration** et la **participation sociale**.

⁴ SEP/DEE, 1980. Bases Para una Política de Educación Especial. Comisión Nacional de Acción en Favor de la Infancia/ Programa Nacional de Acción 1995-2000. DIF, 1995, Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las Personas con Discapacidad.

3. agir de manière préventive dans la communauté et sur l'individu dans le but d'aider ce dernier à réussir au maximum son évolution psychoéducative.
4. appliquer des programmes supplémentaires pour développer, corriger ou neutraliser les déficiences du sujet.
5. promouvoir l'acceptation des personnes ayant des besoins spéciaux d'apprentissage tout en tenant compte des principes de "**normalisation**" et "**d'intégration**".

(SEP/DEE, 1980: 19, 20)

objectifs spécifiques:

6. promouvoir l'accès des enfants ayant des incapacités aux centres de garde (CENDI).
7. **intégrer** les enfants ayant des incapacités aux services d'éducation régulière de base.
8. **intégrer** les jeunes et les adultes ayant des incapacités à toutes les options éducatives existantes.
9. former et sensibiliser les intervenants de tous les niveaux éducatifs.
10. introduire dans les contenus d'enseignement de tous les ordres éducatifs, de l'école primaire à l'école supérieure, le respect des droits de l'homme et de la dignité de la personne.
11. produire le matériel éducatif propre aux diverses incapacités (DIF, 1995 :28).

objectif général:

12. pousser l'**intégration** des enfants ayant des incapacités et réorienter les services d'éducation spéciale afin de créer de nouvelles options pour l'école régulière.

finalités intermédiaires pour 1997:

13. effectuer l'inscription des enfants ayant des incapacités dans toutes les écoles d'éducation régulière de base.

14. à partir du registre des enfants, fortifier le **processus d'intégration**.
15. fortifier et multiplier les unités de service d'appui à l'école régulière (USAER) à Mexico ainsi que dans les divers états du pays.
16. augmenter **l'intégration** des enfants ayant des incapacités aux services de garde afin de favoriser **l'éducation intégrée** dès la petite enfance. (DIF 1995-2000)
17. l'objectif de l'éducation spéciale est une **nouvelle intégration**, ce n'est pas l'intégration elle-même, mais il s'agit plutôt d'une stratégie d'accès au curriculum de l'éducation de base.
18. offrir les meilleures conditions d'accès à l'éducation régulière de base car tous les citoyens ont le droit aux connaissances fondamentales (E.Guajardo, 1995).

Les objectifs que nous venons d'exposer ci-dessus nous permettent de constater la variété de qualificatifs utilisés pour désigner les buts à atteindre en éducation spéciale. Ces buts présentés sous différentes formes soit sous la forme de concept, de fins spécifiques, d'objectif spécifique, d'objectif général et de finalités intermédiaires, sont issus des programmes en vigueur concernant l'éducation des personnes ayant des incapacités. Ces documents constituent la source d'inspiration première pour les actions éducatives à mener auprès de ces personnes.

De manière particulière, nous aimerions mettre l'accent sur les buts/objectifs considérés par la *Dirección de Educación Especial (DEE)* en 1980, car on constate qu'ils sont reconduits ou délaissés dans les nouveaux programmes qui visent l'intégration scolaire.

Ainsi, il est possible d'observer au no. 1 une définition d'éducation où le but est de *favoriser chez l'élève la conquête de sa personnalité autonome et intégrée à la société*. Ce-ci se traduit dans des objectifs, n° 2-5, orientés vers la formation

du sujet ayant des besoins éducatifs spéciaux, afin qu'il devienne autonome et puisse par le biais de l'intégration, atteindre la participation sociale. Pour ce faire, il faut tenir compte de programmes additionnels susceptibles de répondre aux déficiences du sujet ainsi que des programmes de prévention.

On constate également que les visées formulées il y a 17 ans comportaient des principes qui étaient explicitement soulignés, ce qui fournissait un point de repère même timide aux intervenants soit le principe d'intégration et de normalisation. On peut dire que ces éléments, quoique présentés de façon générale, représentaient une direction qui était bien en correspondance avec l'infrastructure pédagogique laquelle, telle que soulignée par Legendre (1993), est susceptible de contribuer aux apprentissages.

À l'opposé de ces faits, on constate que les programmes actuellement en vigueur envisagent des orientations touchant davantage des actions administratives que des actions pédagogiques telles que: l'inscription des élèves, les conditions d'accès, la multiplication des services, l'expansion des services éducatifs, la réorientation des services, l'augmentation de la population. Cependant, on observe un seul objectif ayant trait à l'infrastructure pédagogique et plus spécifiquement, touchant le plan de formation (n°10). Il s'agit d'introduire, aux contenus de formation, le respect des droits de l'homme et de la dignité de la personne. Cet objectif se rattache directement à la visée générale d'intégration des enfants ayant des incapacités et fait la promotion de la culture du respect à la dignité et aux droits de l'homme de ces personnes (voir tableau 2).

Par rapport aux objectifs les plus récents présentés spécifiquement par *la Comisión Nacional de Acción en Favor de la Infancia* DIF (1995), il est tout à fait indispensable de signaler que le terme intégration se métamorphose tout au long des objectifs (voir ch. 1, 4.2). Ainsi il apparaît comme étant:

- un adjectif ou qualité de quelque chose (n° 1,16)
- un but à atteindre (n°2)
- un principe (n°5)
- une action (n° 7,8)
- une action à atteindre (n° 12)
- un processus (n° 13)
- un phénomène susceptible d'augmenter ou de diminuer (n° 16)
- un phénomène qui change ou que l'on peut renouveler (n°17)

Ces différents sens du terme intégration parmi les actions à atteindre sont susceptibles d'entraîner diverses interprétations des objectifs et, en conséquence, une intervention soutenue également par des interprétations différentes et personnelles.

4. ÉDUCATION SPÉCIALE ET INTÉGRATION SCOLAIRE

Jusqu'ici, nous avons exposé les différents éléments que comporte le système éducationnel mexicain par rapport à l'éducation régulière de base et à l'éducation spéciale; ceux-ci correspondent aux ordres éducatifs où l'intégration scolaire va se dérouler.

L'éducation spéciale, modalité de l'éducation régulière de base, a comme visée spécifique l'intégration scolaire des personnes ayant des incapacités. Dans cette optique, nous centrerons notre attention sur le domaine de l'éducation spéciale et la clientèle à laquelle cette éducation s'adresse.

Compte tenu de l'objectif de notre recherche, soit d'esquisser le plus clairement possible l'état de la situation de l'intégration scolaire prévalant au Mexique, nous

tenons à exposer les données qui nous permettront de visualiser le réseau conceptuel qui a trait à cette intégration.

4.1. Le concept d'intégration

L'absence d'une définition claire du concept d'intégration est partie intégrante de notre problématique de recherche.

Les quatre définitions formelles suivantes ont été identifiées dans la littérature mexicaine.

1. "L'intégration, dans son acception la plus moderne est la stratégie que l'on utilise pendant l'âge de développement afin d'aboutir à la normalisation."
(SEP/DEE, 1980:25).
2. "L'intégration, conçue comme un programme de développement institutionnel, est aussi un espace pour offrir la qualité éducative à tous les élèves en âge scolaire avec ou sans incapacités."
(SEP/DEE, 1994:3)
3. "L'intégration est un objectif national prioritaire, mais la réalisation est dépendante des réalités et des décisions locales" (Morales G., 1995:7).
4. "L'intégration est le moyen qui permet aux personnes ayant des incapacités l'acquisition d'aptitudes académiques et sociales qui lui permettent de vivre dans un monde où habitent des personnes ayant des incapacités ainsi que des personnes normales" (Aguado, Sanz del Río in García, I. Escalante, I., 1996:28).

D'après ces définitions d'intégration, on peut noter que la plus ancienne (n°1) semble relativement claire et relève de l'infrastructure pédagogique telle que présentée dans notre cadre théorique. Cette définition qualifie l'intégration (c'est une stratégie), nous indique quand elle prend effet (à l'âge de développement) et nous spécifie également le but de cette intégration (la normalisation).

La deuxième et la troisième définitions laissent voir tout d'abord que l'intégration est définie en fonction des besoins administratifs et des procédés pour l'accomplir. Dans cette perspective, l'intégration est un objectif national dont la réalisation appartient à chacune des localités. Par conséquent, son accomplissement est susceptible de se présenter sous formes diverses. On observe par ailleurs que l'intégration est d'une part, un moyen de satisfaire des besoins institutionnels et d'autre part, un espace éducatif concernant tous les élèves en âge scolaire. L'objectif est de leur offrir la qualité éducative.

La quatrième définition, qui est la plus récente, conçoit cette intégration en termes de *moyen d'acquisition d'aptitudes académiques et sociales*. Ces aptitudes sont en lien direct avec les fins, c'est-à-dire qu'elles sont supposées permettre au sujet *de vivre*, dans le sens le plus générique, d'être ou d'exister. Cette définition soulève cependant une controverse. Certains auteurs dont Merani, A. 1979 et Sánchez, S. Castillejo J.L., Mesanza, J. 1985, considèrent que le terme aptitude réfère à des caractéristiques naturelles inhérentes au sujet. Par conséquent, l'acquisition d'aptitudes constituent une impossibilité.

Sur la base de ces quatre définitions d'intégration, on remarque qu'elle se qualifie comme étant une stratégie, un objectif, un moyen, un programme et un espace pour offrir une qualité éducative.

4.2. L'objectif de l'intégration

Malgré l'imprécision significative du terme intégration, on constate aux énoncés suivants, qu'elle constitue un moyen pour parvenir à une fin. "À travers l'intégration, on permet aux personnes ayant des incapacités de normaliser leurs expériences dans la communauté" (Van Steenlandt in García, I., Escalante, I, 1996).

L'objectif de l'intégration "est de favoriser le processus de formation intégrale des personnes ayant des incapacités de manière dynamique et participative [...] conférant de cette manière, à l'individu, la possibilité de choisir son projet de vie personnelle" (DEE, 1991 in García, I., Escalante, I. 1996).

Par ces citations, il est possible d'observer que le système est en train de mieux cerner l'objectif de l'intégration. De ces objectifs, nous pouvons signaler trois idées constitutives à retenir: la normalisation d'expériences, la formation intégrale de la personne et la possibilité de choisir un projet de vie propre. Ce qui nous amène à conclure que l'intégration devrait permettre au sujet une formation pluridimensionnelle à travers la normalisation d'expériences afin qu'il puisse décider de son propre projet de vie.

4.3. Intégration Éducative ou Intégration Scolaire

La révision documentaire nous permet de constater que ces deux expressions, soit l'intégration éducative et l'intégration scolaire, sont utilisées de manière indistincte. Nous n'avons trouvé aucune différenciation à ce sujet. Mais en tenant compte que lorsque le système fait référence à l'intégration impliquant de façon plus au moins explicite les éléments relatifs à l'école, aux enfants qui la

fréquentent ou à l'enseignement, nous retiendrons l'expression intégration scolaire.

4.4 Intégration Scolaire: Concept et Objectifs

Dans le corpus analysé, nous avons identifié des éléments dont l'occurrence dans les textes permettent de caractériser l'intégration scolaire. Ces éléments sont les suivants:

1. L'intégration scolaire c'est un processus graduel (García, I. et Escalante, PEF 1995-2000).
2. Elle est un phénomène soumis à de multiples influences (García, I. et Escalante, Guajardo R., Morales G.)
3. Elle est une manière de procéder ou un passage (SEP/DEE, E. Saab, Morales, G., PEF)
4. Elle est une affaire de droit et de justice (Morales G. et SEP/DEE).
5. L'intégration scolaire est "un processus qui prétend l'unification de l'éducation régulière et de l'éducation spéciale [...]" (Birch in Acosta, Contreras, Hernández, 1994:6; Acosta, 1994, Zacarías, 1995 in García Escalante, 1996:35).

L'intégration scolaire partage certaines caractéristiques de l'intégration (en général) comme celle d'être un processus ou un passage. Cependant, d'autres éléments importants vont s'y greffer. On précise que ce phénomène est soumis à des facteurs extérieurs. Les notions de justice et de droit y sont étroitement liées.

Par rapport aux buts poursuivis par cette intégration scolaire, l'analyse nous a permis de mettre en évidence les éléments suivants:

1. réussir l'équité dans la qualité de l'éducation de base;

2. rehausser ou atteindre la qualité éducative;
3. réussir l'accès au curriculum de base pour tous, particulièrement
accorder le droit à l'éducation aux sujets ayant des besoins spéciaux;
4. s'occuper dès l'école régulière de base, du plus grand nombre d'enfants
ayant des incapacités;
5. offrir un ensemble de services à tous les enfants sur la base de leurs besoins
d'apprentissage (Birch in Acosta, Contreras, Hernández, 1994:6, Acosta, 1994,
Zacarias, 1995 in García Escalante, 1996: 35).

On peut remarquer le prolongement de l'orientation administrative, laquelle semble être privilégiée par le système mexicain et qui se reflète dans les énoncés 4 et 5. Nous constatons que la préoccupation est de s'occuper du plus grand nombre d'enfants donc, il faut assurer des services pour tous. On peut également constater l'existence d'une philosophie égalitaire qui parle de droit et d'équité. De la même manière, nous pouvons observer dans l'objectif n° 3 que l'accès au curriculum régulier de base continue d'être le but prioritaire, ainsi que la course continuelle **à la recherche de l'amélioration** éducative soit: la qualité éducative. C'est justement cette dernière qui nous permet de constater que le système mexicain se préoccupe d'éléments qui relèvent de l'infrastructure pédagogique et de façon plus spécifique du curriculum de base. Cependant, les autres aspects constitutifs de cette infrastructure restent encore inconnus.

En considérant tout ce que nous avons exposé jusqu'ici, on remarque encore une fois que l'intégration scolaire est une expression à nombreuses acceptions dont la nature polysémique semble tout à fait acceptée par le système mexicain. Ce que nous pouvons constater à travers ce qui suit:

“ ...il est bien entendu que l'intégration éducative est :

** une conséquence du droit de tous les élèves à s'éduquer dans un
contexte normalisant;*

** une stratégie de participation démocratique;*

- * *une stratégie de participation démocratique;*
- * *une philosophie ou un principe d'offre de services éducatifs;*
- * *la mise en marche d'une diversité d'alternatives d'instruction;*
- * *le placement permanent de l'enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux dans la classe régulière;*
- * *l'engagement de l'école ou de l'intervenant dans le but que l'enfant puisse accéder au curriculum (régulier)*
- * *l'unification entre l'ordre éducatif spécial et régulier;*
- * *une stratégie qui cherche l'intégration de l'enfant aux niveaux académique, comportemental et social;*
- * *une politique pour accroître la qualité éducative.*

(García, I. Escalante I. , 1996:35, 36)

En ce qui concerne la dimension axiologique reliée à l'intégration, une dernière observation à faire se rapporte à 3 autres aspects répertoriés soit: l'intégration sociale, l'autonomie et la normalisation. Bien que mentionnés, ces aspects sont peu perceptibles dans l'ensemble de la littérature analysée.

Le terme normalisation fut d'abord annoncé comme un objectif (SEP/DEE, 1980). En 1994, il apparaît comme étant une tendance mondiale (Acosta, Contreras, Hernández, 1994). Enfin, en 1996-1997 la normalisation devient un principe (García, I. Escalante, I., Escandón, M. 1996, SEP/AECI, 1997).

4.5. La Mise en œuvre de l'Intégration Scolaire

La recension des documents analysés nous permet de constater une variété de pratiques, dont les mises en oeuvre faciliteraient l'atteinte des objectifs signalés. Nous avons regroupé ces activités en 4 classes, selon lesquelles sont de nature administrative, humaniste, sociale ou pédagogique.

nature administrative:

- mener une vie scolaire avec la participation de tout le personnel;
- donner de l'importance à la gestion scolaire;
- inscription de tous les enfants ayant des besoins spéciaux à toutes les écoles régulières;
- multiplier la création des unités de service d'appui à l'école régulière (USAER) qui sont définies comme étant "*l'instance technique opérative et administrative de l'éducation spéciale qui a été créée afin de favoriser l'appui théorique et méthodologique destiné aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à l'intérieur de l'école régulière et favoriser ainsi l'intégration.*" (SEP/DEE, 1994, N°4 : 8). Il faut spécifier que ce service de récente apparition est défini aussi comme étant une stratégie et une proposition pour commencer à organiser l'éducation spéciale.

L'USAER constitue le résultat majeur de la réforme des services d'éducation spéciale (SEP/DEE, 1994, PND 1995-2000; García, I. Escalante, I. 1996).

nature humaniste:

- promotion de la normalisation;
- respect des différences;
- une école pour tous;
- la bonne volonté des personnes impliquées;
- l'égalité d'opportunités: non-exclusion de communautés ou d'individus;
- promouvoir la culture à la dignité et aux droits de l'homme.

nature sociale:

- la participation des personnes concernées: l'élève, la famille, le milieu socio-culturel;

- l'action entre les différents secteurs du réseau communautaire: de la santé, culturel, d'éducation, des loisirs, et du travail.

nature pédagogique:

- l'accès au curriculum flexible de l'école régulière.

Nous pouvons observer qu'il n'est proposé qu'une seule suggestion pédagogique susceptible de favoriser l'intégration scolaire soit, l'adaptation du curriculum de l'école régulière .

4.6. Modalités de l'intégration

L'intégration dans les établissements d'éducation régulière de base peut se réaliser sous différentes modalités. Cela dépendra du degré de difficulté éprouvé par l'élève, de la manière dont il évolue au centre scolaire, de la qualité de la gestion scolaire ainsi que du consensus social, c'est-à-dire, de l'appui et de l'acceptation du milieu où il vit. À ces conditions, l'élève ayant des incapacités peut s'intégrer de la manière suivante:

- dans la classe régulière avec l'appui didactique spécial et l'appui psychologique dans un horaire alternatif;
- dans la classe régulière avec l'appui didactique spécial et avec renforcement du curriculum dans des salles spéciales de la même école, dans un horaire régulier ou alternatif;
- à l'école, dans des salles spéciales pour son éducation spéciale tout en participant à des activités communes et récréations communes;
- à l'école régulière pour certaines années scolaires, ainsi qu'à l'école spéciale pour les années qui posent une difficulté majeure quant au curriculum pour lesquelles l'éducation ségréguée s'avère indispensable. (SEP/DEE, 1994)

On constate que ces modalités d'intégration sont complètement liées au domaine particulier de l'éducation spéciale ainsi qu'à une intervention axée sur le sujet; tout d'abord l'intégration *dépendra de ses difficultés et de ses habiletés pour se développer*. Dans cette optique, on voit l'élève comme étant le centre des difficultés.

En plus de l'importance exprimée quant à une intervention axée sur le sujet, le système (SEP/DEE, 1994, n°4:7) signale également le besoin de "reconceptualiser" la façon d'organiser l'intervention auprès des élèves d'éducation spéciale à partir du concept de **besoins éducatifs spéciaux** (BES)^{*}, ce qui suppose, entre autres, de "reconnaître que les difficultés de l'élève sont issues de l'interaction entre les caractéristiques de celui-ci et les caractéristiques du contexte" (Ibid:7,8). Cependant, tel que nous pouvons observer dans toutes les modalités d'intégration présentées, ni le contexte de la classe, ni le soutien de la famille ou celui de la société ne sont considérés.

4.7. Intégration Scolaire et Intégration Sociale

L'intégration scolaire est considérée fondamentale pour l'intégration sociale du sujet ayant des besoins spéciaux. Cependant, l'intégration sociale doit faire partie d'un programme intégral qui puisse dépasser les espaces scolaires. Pour ce faire, il faut promouvoir l'intégration dans tous les domaines y compris ceux de la santé, de l'éducation, de la culture et des loisirs, ainsi que celui du travail.

* par la suite l'expression **besoin éducatifs spéciaux** sera représentée avec les lettres **BES**

4.8. Les Adaptations du Curriculum

“ Par intégration scolaire on comprend l'accès au curriculum de base ainsi qu'à la satisfaction des besoins fondamentaux d'apprentissage...” (Morales, G. 1995:16).

Nous pouvons observer que plusieurs auteurs (SEP/DEE, 1994, Morales, G. 1995 et PEF, 1995-2000) signalent que le grand défi du système par rapport à l'intégration scolaire est constitué par la flexibilité qu'il faut accorder au curriculum régulier de base, afin de le rendre accessible à tous les enfants, tout particulièrement aux enfants ayant des BES.

On constate aussi que l'accès au curriculum constitue l'un des principaux sens attribués à l'intégration scolaire ainsi que l'action pédagogique centrale conduisant à cette intégration.

4.9. La Situation Pédagogique

Tel que nous l'avons signalé ci-dessus, l'adaptation du curriculum est le moyen pédagogique majeur permettant l'intégration scolaire. Cependant, pour réussir cette intégration, García et Escalante (1996) affirment qu'il existe encore une méconnaissance des caractéristiques fondamentales du processus éducatif dans la salle de classe. Les mêmes auteurs considèrent nécessaire la création d'un ensemble de conditions susceptibles de favoriser *le processus d'apprentissage* de tous les enfants, lequel constitue “la base pour l'organisation du curriculum” [...] (Garcia, I. Escalante, I. 1996:127). Ces conditions seraient les suivantes:

-Une ambiance moins restrictive, qui veut dire: porter au maximum les possibilités d'action pour les enfants ayant des BES.

-Donner la possibilité à l'intervenant d'interagir de manière égalitaire avec tous les enfants, en favorisant une relation de respect entre les enfants ayant des BES et les enfants sans BES.

-Une conception du processus enseignement-apprentissage qui prenne en compte: les caractéristiques individuelles de l'élève, le curriculum (proposition du travail), l'appui au travail de l'intervenant et le suivi d'expériences d'intégration (Ibid:123).

Par rapport au curriculum on peut faire les constatations suivantes:

- l'accès au curriculum fait partie constitutive de l'intégration scolaire;
- le curriculum est au centre du travail éducatif dans la salle de classe;
- l'intégration éducative est au cœur même de la situation pédagogique;
- le processus d'enseignement-apprentissage est la base de l'organisation du curriculum.

D'une manière assez claire, il est possible d'observer que, pour le système éducationnel mexicain, c'est dans la situation pédagogique, qui est au centre de la composante éducation/processus du cycle de l'éducation, (Legendre,1993) qu'auront lieu les actions cruciales permettant l'intégration scolaire.

Également, on constate que la majorité des conditions proposées font uniquement référence de manière partielle à cet "ensemble de relations d'enseignement, d'apprentissage et didactique" soit, la relation pédagogique (Legendre,1993: 1107).

4.10. Le Public de l'intégration Scolaire

Tel que le lecteur a pu le constater, l'expression motrice de l'intégration scolaire est: une **éducation pour tous**, principe qui émane des organismes internationaux de grande envergure tels que l'ONU et l'UNESCO, ainsi que des conférences internationales menées partout dans le monde notamment: *La Convención de los Derechos del Niño, 1959, Conferencia Mundial sobre Educacion para Todos, Jomtien 1990, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, 1994 (Garcia, Escalante, 1996, Revista. Educación y Cambio N° 26-27, 1991, SEP/DEE, N°4, 1994).*

L'intérêt de ces organismes pour renouveler l'école et l'éducation engage les pays membres, tels que le Mexique, à réorienter leur système éducatif. (SEP/DEE, 1994)

On a pu observer également que l'éducation régulière et l'éducation spéciale partagent la préoccupation de répondre aux besoins éducatifs spéciaux de tous les enfants sans exception, ce qui serait possible à travers l'intégration. Cependant, on constate aussi qu'il y aura toujours ceux qui ne pourront pas s'intégrer (*Art. 41, Ley General de Educación 1993*).

4.10.1 Définition des concepts: *discapacitado* ou ayant des *discapacidades*⁵

Dans les tableaux n° 3 et 4 nous présentons les définitions concernant la population visée par l'intégration telles que nous les avons recensées.

Dans le système mexicain, l'intégration scolaire se rapporte à deux termes qui caractérisent la clientèle à laquelle elle s'adresse, soit les enfants ayant des *discapacidades* pouvant être passagères ou permanentes (SEP/DEE, N° 2 et 5, 1994), ainsi que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEP/DEE, 1994 et 1995, *Comisión Nacional de Acción en Favor de la Infancia DIF 1995*). Les tableaux 3 et 4 nous révèlent les concepts ayant trait à la population visée par l'intégration.

⁵ Jusqu'ici, le terme *discapacidad* avait été remplacé par le terme incapacité (résultant d'une déficience). Dans ce partie concernant l'exposé des concepts, l'on tient à garder le terme *discapacidad* afin d'être le plus clair et objectif dans notre analyse conceptuelle.

TABLEAU 3
LES CONCEPTS DE *DISCAPACIDAD*

TERME	DÉFINITION
<i>discapacidad</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. affaire de degré non de type (SEP/DEE, n°2,1994:3) 2. fonction de l'interaction entre le sujet et le milieu et qui concerne la société comme un tout. (Jönson,in Acosta 1994:5, Van Steenlandt, 1991 García,1996
<i>discapacitado/ discapacitada</i>	<ol style="list-style-type: none"> 3. classification d'un type de personne. 4. condition permanente, état typique ou atypique (SEP/DEE, N°2,1994:2) 5. citoyen ordinaire avec des besoins éducatifs spéciaux. (Acosta, H., Contreras, C., Hernández, F. 1994:5) 6. individu qui présente une déficience physique ou sensorielle. 7. celui qui en comparaison avec le groupe présente des problèmes d'apprentissage ou de comportement (Van Steenlandt 1991, in García, Escalante, 1996:32).
élève ayant des <i>discapacidades</i>	<ol style="list-style-type: none"> 8. fait allusion au processus de la personne qui peut être passager ou compensatoire (SEP/DEE, N°2, 1994:2). 9. celui qui a besoin d'appui dans les interactions avec le milieu, sinon, il vivra en dessous de son niveau potentiel (DIF 1995).

Ce tableau offre plusieurs éléments d'analyse très intéressants. On constate dans la première définition que l'importance est portée sur le degré ou le niveau de *la discapacidad* et non sur le genre ou le type de celle-ci. Ce qui signifie que *la discapacidad* se conceptualise à partir du niveau occupé dans une hiérarchie

de *discapacidad* non explicitée. Il faut spécifier que parmi la documentation recensée, le terme *discapacidad* ainsi que l'expression besoins éducatifs spéciaux, se rattachent de manière indistincte aux mots: personne, individu, élève sujet et enfant. Nous retiendrons le mot élève dans la présentation de nos données.

La littérature mexicaine (SEP/DEE, N°2-5,1994, García, I. Escalante, I. 1996) veut établir une différence entre le terme *discapacitado* et élève ayant des *discapacidades*. Cependant, on constate qu'il s'agit de deux termes qui portent le même sens. Tel que signalé au n° 3, le terme *discapacitado* fait allusion à la *classification d'un type de personne*, c'est-à-dire, qu'il qualifie le sujet en tenant compte d'une qualité qui lui appartient; ceci nous renvoie à l'idée que *discapacitado* est quelqu'un ayant des *discapacidades*.

Nous pouvons également observer que la quatrième définition nous parle de la personne ayant des incapacités soit, *discapacitada*, en faisant allusion à une condition permanente. Idée qui s'oppose à la définition n° 8 par rapport aux termes *passager* ou *compensatoire* qui qualifient le processus de la personne. Cette quatrième définition comporte aussi deux mots antonymes : typique et atypique qui ne rendent pas plus clair ce concept.

Un autre élément que nous pouvons observer aux définitions 2, 7 et 9, a trait au **milieu**, aux interactions entre le sujet et le contexte. D'après ces trois énoncés, on constate que *la discapacidad* s'articule en fonction des interactions du sujet avec le milieu, par exemple: le groupe, la famille, la société. Exprimée d'une autre manière par García et Escalante (1996), *la discapacidad* est relative, elle est dépendante des valeurs, des normes et du contexte social. À travers ces interactions, on observe un élément puissant (n° 9) qui empêchera la personne, dans ce cas l'élève, de vivre en dessous de son niveau potentiel; cet élément est l'appui du milieu.

La sixième définition présente le *discapacitado* en tant qu'individu ayant une déficience de nature physique ou sensorielle. On peut noter que des déficiences d'une autre nature resteraient exclues.

La cinquième définition nous permet de voir que le terme *discapacidad* comprend l'expression besoins éducatifs spéciaux. Il faut signaler ici que lorsque nous traiterons l'expression BES (tableau 4), nous constaterons la relation inverse.

Il est possible d'observer l'existence polysémique attribuée aux différents concepts. L'intention de clarifier, qui animait les auteurs, provoque plutôt l'effet contraire et semble accentuer la confusion.

Assez curieusement, on peut noter que dans le *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1990:64) on retrouve les termes *discapacidad/discapacitado* qui se définissent comme: "Toute restriction ou absence (cause d'une déficience) de la capacité de réaliser une activité de la façon considérée comme normale pour un être humain (OMS). Expliquée d'une autre manière, la *discapacidad* est la conséquence d'une déficience, l'objectivation de celle-ci, et touche le développement de la personne et ses habiletés essentielles dans la vie de tous les jours.

4.10.2 Concept: l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux

L'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) est une expression de plus en plus répandue dans le cadre de l'intégration scolaire; elle désigne la population cible de cette intégration et constitue la base sur laquelle le système est en train de reconceptualiser *la discapacidad* (García, Escalante, 1996) et de réorganiser le système d'éducation spéciale. (SEP/DEE, n° 4,1994)

Tel que nous pouvons le constater au tableau 4, l'expression BES est porteuse d'un sens très large où la perspective écologique occupe une place importante. La réponse aux BES se trouve plutôt dans ce que l'auteur espagnol, Gortazar (1995:369) appelle "des stratégies organisatives de l'écologie de la salle de classe" , dans les interactions et les exigences du milieu où l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux est inséré.

TABLEAU 4
BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX (BES)

TERME	DÉFINITION
BES	1. "continuum" à caractère interactif (SEP/DEE, N°2, 1994:3)
élève ayant des BES	<p>2. personne qui présente (dans un moment de sa scolarité) des difficultés dans l'apprentissage plus général, pouvant entraîner le décrochage ou l'échec. (Acosta, Contreras, Hernández, 1994:6)</p> <p>3. on considère que l'élève présente des BES, lorsque par rapport à son groupe, il a des difficultés à acquérir les contenus du curriculum scolaire, ce qui rend nécessaire d'introduire à son processus éducatif un plus grand nombre de ressources ou des ressources différentes. (SEP/DEE, n° 4, 1994:5)</p> <p>4. sont relatifs et modifiables, ils ne sont pas statiques ni absolus, pouvant s'accroître ou diminuer par rapport au contexte scolaire. (SEP/DEE, 1994 et García, Escalante 1996)</p> <p>5. est celui qui présente une difficulté majeure dans l'apprentissage par rapport aux enfants de son âge.</p> <p>6. est celui ayant une incapacité que lui rend difficile l'utilisation des ressources éducatives que l'école dispense normalement. (Echeita, in García, Escalante, 1996:33)</p>

On observe (n°1) que l'expression BES est définie comme étant un "continuum", c'est-à-dire, un phénomène qui ne s'interrompt pas et qui est fluctuant selon le contexte.

Aux définitions 2, 3, 5 et 6, on peut également constater que plusieurs auteurs considèrent les BES comme étant étroitement liés aux difficultés d'apprentissage.

Tel que mentionné auparavant, il est possible d'observer l'importance d'une intervention de nature écologique, tout en tenant compte des besoins éducatifs spéciaux et du contexte scolaire, soit, les ressources, les contenus, le curriculum, le groupe et l'âge des enfants du groupe.

On observe donc que l'expression élève ayant des besoins éducatifs spéciaux apparaît comme un concept large touchant les caractéristiques de l'élève (difficultés d'apprentissage ou incapacités) ainsi que les interactions avec le milieu. Autrement dit, les BES représentent un "continuum" susceptible de référer à n'importe quel type d'incapacités ou de difficultés d'apprentissage. Cependant, le système mexicain souligne que ce ne sont pas tous les élèves ayant des BES qui ont des incapacités, (tel est le cas des enfants exceptionnels)*. Par ailleurs, on souligne également que ce ne sont pas tous les élèves ayant des incapacités qui auront des BES (PEF/PDE 1995-2000, SEP-DEE 1995: 32).

En conclusion, par rapport à l'intervention pédagogique on observe aux deux tableaux précédents, deux aspects touchant deux niveaux différents. Le premier touche le processus centré sur l'élève. Tel que nous pouvons l'observer au tableau n° 3 relatif à la *discapacidad*, celle-ci apparaît comme étant un caractère

* expression que le ministère mexicain réserve aux enfants doués

propre au sujet. Le deuxième aspect contenu au tableau n° 4, met l'accent sur le contexte où se déroule le processus d'enseignement-apprentissage.

4.10.3. Ceux qui ne peuvent pas s'intégrer

On a observé à plusieurs reprises que l'intégration vise tous les enfants sans exception. L'éducation spéciale se consacre aux individus "ayant des *discapacidades* passagères ou permanentes" et que cette éducation "favorisera l'intégration aux services d'éducation de base régulière" (Art. 41, *Ley General de Educación*). On constate donc que, du point de vue légal ainsi que des politiques éducatives, toute personne ayant une incapacité de quelque nature que ce soit, a le même droit à l'éducation, et en conséquence, à l'intégration. Cependant, le système éducationnel mexicain anticipe qu'il y aura toujours "ceux qui ne réussiront pas cette intégration" (Art. 41, *Ley General de Educación*, SEP/DEE, 1994 et García, Escalante 1994).

À travers notre analyse il est possible d'observer également que le système prévoit, dans les modalités d'intégration exposées (4.3.1), un type d'élèves qui pourront être intégrés à l'école régulière pendant certaines périodes scolaires, et un type d'élèves non intégrables à qui s'adressera une éducation "*ségréguée*", option déterminée en fonction des difficultés de l'élève par rapport au curriculum (SEP/DEE n°2, 1994: 6).

De cette manière, on constate que parallèlement à la base des principes constitutifs du programme éducatif en vigueur soit l'équité, la qualité et la pertinence, il existe encore une modalité pédagogique de type ségrégationniste destinée à ceux qui ne pourront pas s'intégrer.

5. RÉSUMÉ

Sur la base des données recensées provenant de la littérature mexicaine, nous pouvons constater que, de façon explicite, l'éducation est axée sur trois éléments constitutifs: la qualité, l'équité et la pertinence. La qualité étant posée comme l'élément majeur et dont l'incidence est très élevée dans la littérature. Sur la base de ces principes se pose la fin ultime du système soit, de *permettre au sujet l'accès aux manières supérieures de vie.*

L'éducation spéciale et l'éducation régulière de base constituent de manière conjointe deux niveaux éducatifs bénéficiant d'une attention préférentielle. Ces deux niveaux éducatifs servent particulièrement à dispenser des services éducatifs de qualité aux groupes sociaux les plus vulnérables tels que les personnes ayant des incapacités. Ceci ne peut être possible sans l'intégration scolaire, posée ici comme étant l'objectif majeur de l'éducation spéciale.

Cet objectif se spécifie selon les grands axes suivants:

- la recherche de la qualité éducative;
- l'équité éducative (éducation pour tous);
- l'expansion des services éducatifs (*la cobertura*);
- la réorganisation des services éducatifs.

La dimension opérationnelle de l'intégration scolaire s'articule davantage au regard de l'infrastructure administrative telle que nous avons pu le constater par les visées d'ordre quantitatif comme: multiplier des services, augmenter les inscriptions, augmenter des pourcentages ou accueillir le plus grand nombre d'élèves.

L'infrastructure pédagogique est beaucoup moins documentée. Elle se présente de manière partielle et peu précise. Le système touche à certaines composantes de nature pédagogique, plus spécifiquement au plan de formation ainsi qu'aux besoins. Par rapport à l'intégration, les adaptations au curriculum constituent les actions pédagogiques les plus significatives quant à cette infrastructure.

Les actions cruciales permettant l'intégration scolaire se situent au coeur même de la situation pédagogique. Le processus d'enseignement-apprentissage est la base pour l'organisation du curriculum (García I. et Escalante I. 1996). Celui-ci constitue le plus grand défi du système éducationnel mexicain par rapport à cette intégration.

Nous avons également pu constater que le terme *besoins éducatifs spéciaux*, par rapport au terme *discapacidad*, apparaît de manière plus précise et plus claire. L'expression BES est porteuse d'un sens très large et se définit comme un "continuum" où tout type d'incapacités, de problèmes ou de difficultés d'apprentissage peut prendre place. Cette expression se définit sous un angle écologique où les interactions du sujet avec le milieu constituent l'élément prépondérant.

Paradoxalement, on retrouve en marge de cette perspective, une conception résolument axée sur l'élève.

CHAPITRE V

ESQUISSE DE LA SITUATION UNESCO ET COMMUNAUTÉ ESPAGNOLE

Le chapitre précédent avait pour but la présentation des données concernant le système éducationnel mexicain relatives à l'état de l'intégration scolaire. Ce chapitre a pour objectif la présentation des données provenant de littérature de l'UNESCO ainsi que de la communauté espagnole.

La justification de notre choix repose sur le fait que l'intégration au Mexique s'articule de manière explicite à partir des politiques nationales et internationales. En ce qui concerne l'ordre international et en tant que pays membre de l'UNESCO, le Mexique semble orienter la réforme éducative principalement sur la base des deux repères suivants: premièrement, il adopte évidemment les orientations éducatives et politiques fournies par l'UNESCO. Deuxièmement, il tient compte des réalisations issues de l'application de l'intégration provenant d'Espagne.

Dans cette perspective, les données ici analysées nous permettront de positionner le Mexique par rapport à l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux dans la communauté espagnole, spécifiquement dans le cadre de l'intégration scolaire.

1. POSITION DU MEXIQUE PAR RAPPORT À L'UNESCO

On consacre cette partie à la présentation des données ayant trait à l'intégration scolaire, provenant des Conférences, Déclarations ou Projets de l'UNESCO. Nous ferons l'exposé des objectifs fondamentaux tout en esquissant une analyse comparative entre ces données et les données mexicaines.

Il faut spécifier que l'objectif visé ne consiste pas à l'exposé de l'éventail d'informations de l'UNESCO mais plutôt à présenter les objectifs qui semblent avoir eu le plus d'incidence sur la position actuelle du système mexicain par rapport à l'intégration.

1.1. Éducation Spéciale

Pour l'UNESCO, le thème de l'intégration constitue une ligne prioritaire de travail dans son Programme d'éducation spéciale. Dans la Consultation de l'UNESCO (1988), citée par Van Steenlandt 1991 sur l'éducation spéciale, celle-ci est conçue comme faisant partie du système éducatif général et souligne en même temps que cette éducation doit *"s'engager à l'établissement d'une situation efficace d'apprentissage pour les enfants ayant des incapacités à l'intérieur même du système de l'école régulière"* (Ibid:1991:10). Cet énoncé représente un des déclencheurs de la remise en question de deux systèmes qui s'étaient développés parallèlement et qui devaient subir des transformations. Dans le cas du Mexique, la réforme de l'éducation spéciale débute de manière radicale avec l'Article 41 (Ley General de Educación de 1993) pour constituer une modalité de l'éducation régulière de base, ayant les mêmes contenus et en gardant une didactique et des stratégies spéciales (SEP-DEE, 1994).

1.2. Conférence Mondiale de l'Éducation pour Tous: objectifs

L'Année Internationale pour les personnes handicapées (1981) constitue un événement à forte incidence pour l'élaboration des nouvelles politiques et des programmes d'éducation spéciale. Parmi ces objectifs, il y avait ceux qui parlaient de promouvoir des actions ayant comme but la formation et la participation sociale des personnes ayant des incapacités.

Postérieurement, la déclaration adoptée par la Conférence Mondiale sur l'éducation pour Tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) donne aux propositions éducatives un nouvel élan. Parmi les objectifs principaux de cette Déclaration se trouvent les suivants:

- Art. 1.1 la satisfaction des besoins fondamentaux d'apprentissage;
- Art. 2 universaliser l'accès à l'éducation et encourager l'équité;
- Art. 3.1. l'éducation de base doit être dispensée à tous les enfants ; aux jeunes et aux adultes. Dans ce but, il faudrait augmenter les services éducatifs de qualité et prendre les mesures cohérentes pour diminuer les inégalités;
- Art. 3.5. les besoins fondamentaux d'apprentissages éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées à l'intérieur du système éducatif *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Thaïlande , 1990).

Il est possible d'observer clairement la présence d'éléments transposés dans les mêmes termes aux données mexicaines. À titre d'exemple, nous pouvons citer les termes et expressions suivants: *éducation pour tous, équité ou égalité d'accès à l'éducation, améliorer la qualité, besoins fondamentaux d'apprentissage.*

Il faut noter qu'en 1990, l'apprentissage est considéré comme un objectif fondamental de l'éducation. À ce sujet, l'article 4 de cette déclaration signale que “...le développement authentique de l'individu...ou de la société dépend définitivement de l'apprentissage [...] de l'acquisition des connaissances utiles, de la capacité de raisonnement ainsi que des aptitudes et des valeurs”.

Dans cette déclaration, l'éducation de base est d'une importance majeure et constitue le défi de cette déclaration (*Préambulo Declaración Mundial sobre Educacion para Todos*, 1990).

1.3. Conférence Mondiale sur les Besoins Éducatifs Spéciaux. *Declaración de Salamanca: objectifs.*

Cette Conférence organisée par le gouvernement espagnol et l'UNESCO confirme l'engagement des pays membres au regard du principe “d'éducation pour tous” énoncé en 1990 (Jomtien). À travers *la Declaración de Salamanca* issue de cette Conférence, on présente à la communauté internationale les actions à mener dans le cadre des besoins éducatifs spéciaux (BES). Les propositions suggérées se classifient en trois niveaux: nouvelles idées sur les BES, directives d'action au niveau national, directives d'action aux niveaux régional et international. C'est le premier niveau qui nous intéresse, soit les nouvelles idées sur les BES.

Nous avons trouvé deux objectifs fondamentaux inclus dans les principes directeurs:

- accueillir tous les enfants dans les écoles intégrées, sans égard à leurs conditions (Art.3, Introducción);
- donner à tous les enfants *la même éducation* et dispenser l'aide nécessaire à ceux qui en ont besoin (Art. 29. *Factores escolares*).

Nous pouvons observer que par rapport à 1990 (Jomtien, Thaïlande) le changement le plus remarquable a trait à l'intervention même, laquelle devait se centrer sur l'apprentissage (voir 1.1.). En 1994, dans la *Declaración de Salamanca*, les orientations ont trait à une intervention pédagogique centrée sur l'élève, orientation que le système mexicain est en train d'adopter (SEP-DEE, 1994, García et Escalante, 1996, Acosta et Hernández, 1994).

Le principe directeur qui signale que l'école doit accueillir tous les enfants reste le coeur d'une série d'actions. Cette idée mène à un nouveau concept qui est pratiquement inaperçu parmi les données mexicaines, on parle de "l'école intégrée" qui est définie comme "*étant la base pour la construction d'une société centrée sur la personne et qui respecte la dignité ainsi que les différences de tous les êtres humains*" (Art. 4, Introducción).

On observe un concept qui comporte des finalités qui vont au-delà du cadre scolaire en s'étendant jusqu'à la société. Dans ce même domaine axiologique, on constate que l'école intégrée a comme finalité et défi *d'éduquer avec succès tous les enfants, mêmes ceux ayant des incapacités graves*. (Art. 3 Introducción). À la différence des données mexicaines, spécifiquement l'article 41 de *la Ley General de Educación*, c'est relativement au point d'éduquer et d'intégrer les personnes ayant des incapacités graves que se situe la plus grosse différence.

Nous pouvons également constater que par rapport aux objectifs, les actions doivent viser une même éducation pour tous, que tous les enfants doivent apprendre ensemble et que l'école doit reconnaître leurs besoins spéciaux permanents.

1.4. Projet sur les Besoins Éducatifs Spéciaux en Classe

Dans le but d'encourager les pays membres à mettre au point des stratégies visant l'intégration des enfants, l'UNESCO met en marche un projet dirigé par Mel Ainscow (M.Ainscow, G. Echeita, C. Duck, 1993) relatif aux besoins éducatifs spéciaux en classe. Ce projet part d'une conception différente de la réponse à donner aux BES et souligne à la fois trois lignes prioritaires pour l'élaboration des politiques: offrir un enseignement obligatoire à tous les enfants; intégrer les élèves handicapés dans les écoles ordinaires et améliorer la formation des enseignants pour atteindre les deux objectifs précédents (Ainscow, 1996:24).

Dans le projet mentionné, l'auteur considère que la vision appelée par l'UNESCO "définition fondée sur l'élève" (Ainscow, 1996:27), constitue une perspective dominante dans le cadre des besoins éducatifs spéciaux et pénalise les enfants que l'on cherche en principe à aider. En citant Dyson (1990) il ajoute que "en proclamant qu'on se soucie de l'intérêt de chaque enfant, on contribue ainsi à créer une situation d'injustice massive" (Ibid:23). Sous ce point de vue radical, l'auteur considère la redéfinition des tâches qu'imposent les BES en soutenant l'idée que "les difficultés éprouvées par les élèves résultent du mode d'organisation de l'école et des formes que revêt l'enseignement" (Ibid:23). Ceci amène les spécialistes de l'UNESCO, entre autres, à adopter la position suivante de Skrtic : les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux sont des produits du programme scolaire traditionnel (Skrtic 1991 in Van Steenlandt 1991 et Ainscow 1996). De cette nouvelle conception de la réponse aux besoins spéciaux en classe adoptée et développée dans le projet de l'UNESCO dérivent d'autres éléments que nous tenons à retenir.

- a) envisager une approche qui conçoit les BES à partir d'une "définition fondée sur le programme" et sur *les difficultés scolaires*;
- b) définir les difficultés scolaires en termes de tâches, d'activités et de caractéristiques de la classe;
- c) considérer les difficultés scolaires de façon positive et les traiter comme des indicateurs de la nécessité d'une amélioration de la pratique;
- d) axer l'école sur la résolution des problèmes, et encourager un mode d'organisation qui met l'accent sur la coopération;
- e) envisager une amélioration de la pratique à travers le perfectionnement des enseignants qui remplit à cet égard une fonction centrale (Ainscow, 1996).

1.5. Forum éducation Pour Tous (Amman)

Dans le Forum *Education for All* organisé par l'UNESCO à Amman, Jordanie en 1996, se confirme l'intérêt d'accomplir le principe d'éducation pour tous.

À la différence de l'intérêt manifesté dans la première partie des années 90, où les politiques éducatives portaient sur le besoin de réévaluer les finalités et les nouveaux domaines d'action, l'UNESCO fait actuellement appel aux pays membres pour mettre l'emphase sur les nouvelles manières d'apprendre, la recherche des nouvelles approches et stratégies pour fournir l'éducation à tous et l'importance donnée non seulement à la quantité mais à la qualité de l'éducation (F. Mayor: 1996. Conférence d'ouverture. Amman, Jordan, 1996).

2. L'UNESCO et L'Intégration Scolaire: concepts sous-jacents

2. L'UNESCO et L'Intégration Scolaire: concepts sous-jacents

Pour l'UNESCO, l'intégration constitue une priorité dans son programme d'éducation spéciale. Dans le but de contribuer à une meilleure compréhension de l'éducation intégrée, l'OREALC-UNESCO (Office Régional d'Éducation pour l'Amérique Latine et les Caraïbes) offre aux pays de l'Amérique Latine et des Caraïbes un apport conceptuel à travers le document "*La integración de niños discapacitados a la educación común*" document présenté par Danielle Van Steenlandt (1991).

Nous prenons ce document maître comme point de départ pour l'exposé des termes qui jouent un rôle fondamental dans l'intégration scolaire. Il faut spécifier qu'il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive mais plutôt d'une présentation de similitudes et de différences conceptuelles. Enfin, nous présenterons les définitions les plus représentatives.

Van Steenlandt présente le concept d'intégration dans un contexte historique où il se pose comme le "produit final d'un processus qui a souffert une métamorphose sociale psychologique, philosophique et légale" (de Lorenzo in Van Steenlandt 1991:14). Ce terme se définit aussi comme étant "le moyen permettant à la personne ayant des incapacités de normaliser ses expériences dans la communauté" (Van Steenlandt, 1991: 29). Ceci renvoie au principe de normalisation présenté dans le document de l'OREALC comme la base de l'intégration scolaire. Avec le mouvement d'intégration, d'autres termes sont également apparus. Van Steenlandt (1991) présente une série de concepts qui y sont tributaires. Ayant constaté dans la révision documentaire que la synthèse conceptuelle livrée par Van Steenlandt est appuyée de manière considérable par plusieurs auteurs espagnols (Toledo, 1981; Monereo,1985; de Lorenzo,1986; Ruiz,1988 et le MEC espagnol), nous présentons cette liste comme étant représentative de la littérature consultée. Nous reprendrons ces termes et les

2. L'UNESCO et L'Intégration Scolaire: concepts sous-jacents

Pour l'UNESCO, l'intégration constitue une priorité dans son programme d'éducation spéciale. Dans le but de contribuer à une meilleure compréhension de l'éducation intégrée, l'OREALC-UNESCO (Office Régional d'Éducation pour l'Amérique Latine et les Caraïbes) offre aux pays de l'Amérique Latine et des Caraïbes un apport conceptuel à travers le document "*La integración de niños discapacitados a la educación común*" document présenté par Danielle Van Steenlandt (1991).

Nous prenons ce document maître comme point de départ pour l'exposé des termes qui jouent un rôle fondamental dans l'intégration scolaire. Il faut spécifier qu'il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive mais plutôt d'une présentation de similitudes et de différences conceptuelles. Enfin, nous présenterons les définitions les plus représentatives.

Van Steenlandt présente le concept d'intégration dans un contexte historique où elle se pose comme le "produit final d'un processus qui a souffert une métamorphose sociale psychologique, philosophique et légale" (de Lorenzo in Van Steenlandt 1991:14). Ce terme se définit aussi comme étant "le moyen permettant à la personne ayant des incapacités de normaliser ses expériences dans la communauté" (Van Steenlandt, 1991: 29). Ceci renvoie au principe de normalisation présenté dans le document de l'OREALC comme la base de l'intégration scolaire. Avec le mouvement d'intégration, d'autres termes sont également apparus. Van Steenlandt (1991) présente une série de concepts qui y sont tributaires. Ayant constaté dans la révision documentaire que la synthèse conceptuelle livrée par Van Steenlandt est appuyée de manière considérable par plusieurs auteurs espagnols (Toledo, 1981; Monereo,1985; de Lorenzo,1986; Ruiz,1988 et le MEC espagnol), nous présentons cette liste comme étant représentative de la littérature consultée. Nous reprendrons ces termes et les

concepts lorsque nous décrivons le réseau conceptuel relatif à l'intégration. (voir point 4.)

Pour Van Steenlandt, les concepts théoriques issus des termes suivants sont les principes directeurs qui motivent l'intégration:

- normalisation;
- sectorisation;
- intégration: intégration scolaire;
- *mainstreaming*;
- environnement le moins restrictif.

De ces 5 principes, trois apparaissent dans la littérature mexicaine: le terme intégration et plus spécifiquement l'intégration scolaire, le terme normalisation repris sommairement en 1980 par SEP-DEE et repris en 1996 par García et Escalante ainsi que le concept, mais non le terme qui le désigne, de sectorisation qui veut dire: "rapprocher les services des régions et des localités où habitent les personnes qui en ont besoin". (Van Steenlandt, 1991:28). Le terme sectorisation s'insère dans le principe de *cobertura* ou expansion de services éducatifs prôné dans la littérature mexicaine.

En résumé, on peut constater que les politiques et dispositions provenant de l'UNESCO, dans le but d'inciter les pays membres à mettre en cause les finalités et fondements de l'éducation spéciale, ont influencé la réforme éducative au Mexique.

Dans le cadre du principe d'éducation pour tous, issu d'une des plus grandes conférences de l'UNESCO (Jomtien, Thaïlande, 1990), l'éducation des élèves designés aujourd'hui comme ayant des besoins éducatifs spéciaux prend un nouvel élan.

À travers la transformation d'objectifs et de finalités, on note que les mesures pour assurer l'égalité d'accès à l'éducation de toutes catégories de personnes handicapées au système éducatif est considéré comme étant un objectif constitutif (*Declaración para Todos*, Jomtien 1990).

De façon explicite, on observe que cet objectif est adopté par le système mexicain et est spécifié à travers les mêmes principes suggérés par l'UNESCO soit: l'équité et la qualité éducative ainsi que l'égalité d'accès à l'éducation. On constate cependant que le principe central de "l'éducation pour tous" s'est différencié, spécifiquement en ce qui concerne l'intégration des personnes ayant des incapacités graves.

L'UNESCO propose une nouvelle conception des besoins éducatifs spéciaux et présente une approche susceptible d'y répondre à partir d'une "définition fondée sur le programme" et non sur l'élève. De manière contraire, le système mexicain parle encore d'une intervention pédagogique centrée sur l'élève et en même temps présente une définition des besoins éducatifs spéciaux selon une perspective écologique.

3. POSITION DU MEXIQUE PAR RAPPORT À LA COMMUNAUTÉ ESPAGNOLE.

Pour le système éducationnel mexicain, l'Italie, le Canada, les États Unis et l'Espagne sont considérés comme des pays qui sont à l'avant garde du progrès dans le domaine de l'intégration (García I., Escalante I. 1996).

L'Espagne est un pays qui a beaucoup avancé sur la voie d'une application universelle du principe d'intégration (Ainscow 1996). L'expérience de ce pays revêt une importance spéciale pour le Mexique qui semble s'approcher du système éducationnel espagnol afin de mieux comprendre l'intégration scolaire. Dans cette optique, nous présenterons les données provenant d'Espagne. Nous ferons au préalable un exposé centré sur le domaine axiologique et finalement nous ferons l'analyse du réseau conceptuel relatif à l'intégration scolaire.

3.1. Système Éducationnel Espagnol: définitions et objectifs

À partir des années 60 et tout spécialement dans la décennie de 70, différents mouvements ont entraîné des changements considérables partout dans le monde dans la conception des déficiences et de l'éducation spéciale.

Marchesi et Martin (1995) présentent les principales tendances qui ont motivé la réforme conceptuelle et éducative. La nouvelle conception des altérations du développement et des déficiences établies à partir de la réponse éducative du système constitue, d'après ces auteurs, un des éléments primordiaux dans les nouvelles définitions de l'éducation spéciale.

3.2. Éducation spéciale

Nous présentons les définitions d'éducation spéciale, que nous avons trouvées lors de la recension de six sources bibliographiques.

Voici les définitions:

1. *L'éducation spéciale est un ensemble de processus éducatifs convenable pour des groupes spécifiques d'enfants, parmi lesquels sont inclus les enfants ayant un déficit intellectuel" (Fierro, 1995:277).*

2. *L'éducation spéciale est un ensemble de ressources personnelles et matérielles mises à la disposition du système éducationnel afin que celui-ci puisse répondre convenablement aux besoins passagers ou permanents que peuvent présenter certains élèves" (R. Bautista 1993:13).*

Il faut souligner que notre objectif n'est pas de juger tel ou tel système éducationnel. Nous désirons plutôt attirer l'attention sur les différences dans les formulations conceptuelles.

De cette manière, on observe qu'il s'agit des définitions formelles qui comportent des catégories descriptives telles que *ensemble de ressources* et *ensemble de processus*. Elles spécifient le genre de public auquel cette éducation s'adresse.

Également on constate que le système espagnol, à la différence du système mexicain, considère que l'éducation spéciale est un ensemble de ressources au service de tout un système éducationnel lequel doit répondre aux besoins des élèves. C'est-à-dire, par rapport à cette éducation, il existe une vision plus globale que celle proposée par le Mexique.

3.3. Finalités du Système Éducationnel Espagnol

En tenant compte du fait que l'intégration scolaire ne peut pas être conçue en dehors du système éducationnel et de ses visées générales, nous tenons à présenter les intentions du système éducationnel espagnol tels qu'elles sont vues par des professionnels qui y oeuvrent.

TABLEAU 5
FINALITÉS DU SYSTÈME ESPAGNOL

SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉDUCATION RÉGULIÈRE OBLIGATOIRE	ÉDUCATION SPÉCIALE
<p>1. optimiser le développement de la personnalité de l'enfant et du jeune afin qu'ils participent de manière active dans la communauté où ils vivent. (López Melero,93:41)</p>	<p>2. offrir à tous les enfants espagnols une culture commune à laquelle tous les citoyens doivent avoir accès sans égard à leur condition, sexe, ou maladie. (López Melero,93:40)</p>	<p>3. conduire les élèves ayant des déficiences, particulièrement les élèves ayant des incapacités intellectuelles, au même but poursuivi par l'école ordinaire par rapport aux élèves considérés "normaux". (Fierro, 1995:277-288)</p> <p>4. acquisition de la "culture" et préparation pour la vie, pour une pleine participation dans la vie. (N. García, 1995:144)</p>

Dans l'analyse réalisée au regard du lien éducation régulière et éducation spéciale, López Melero (1993) décrit les finalités du système éducationnel espagnol. Ainsi, on observe au tableau 5 à la définition n° 1, une vision pratique et sociale du système envers les enfants et les jeunes pour qui on vise une capacité d'agir et de participer au sein de la communauté.

Au n°2, le même auteur décrit les finalités de "l'éducation obligatoire" qui, dans le système éducationnel mexicain, correspond à l'ordre éducatif que nous avons

designé comme étant l'éducation régulière de base, laquelle est aussi considérée comme étant obligatoire et fondamentale pour le système mexicain.

Par rapport à cette éducation, la recension de la littérature espagnole nous a permis de constater que l'éducation obligatoire comporte l'idée d'éducation intégrée, c'est-à-dire, ouverte à la diversité. On constate qu'actuellement il existe un manque de clarté entre ces deux ordres éducatifs soit l'éducation obligatoire ou régulière et l'éducation spéciale.

Aux énoncés 3 et 4, on constate que le système espagnol, tout comme le système mexicain, considère que l'éducation spéciale doit poursuivre les mêmes buts que l'éducation régulière. C'est ce qui constitue *l'objectif initial* dit A. Fierro (1995) et aussi l'idéal à atteindre soit de conduire les élèves ayant des déficiences, particulièrement les élèves ayant des incapacités intellectuelles, au même but visé par l'école ordinaire pour les élèves dits "normaux". L'énoncé 3 nous permet de constater encore une fois que la finalité est conçue à travers une perspective pratique, concernant la préparation et la contribution totale de l'individu dans la société. Cependant, l'éducation des personnes ayant des *incapacités intellectuelles*¹ a subi des modifications importantes. On constate en effet dans la pratique éducative, que les acteurs du système éducationnel espagnol se sont aperçu que ces personnes n'avaient pas besoin d'apprendre les mêmes contenus que ceux qui s'adressent aux autres enfants, car "*ils ont des besoins qui s'écartent beaucoup du curriculum scolaire ordinaire*" (A. Fierro 1995:278).

¹ On tient à signaler que dans les pays de l'Amérique Latine, *el retraso mental*, s'applique souvent à la notion de "*deficiencia mental*". Cependant, cette dernière expression, comporte un concept de nature statique et le retard mental possède un caractère plutôt dynamique et évolutif (S. Sánchez, P. Gil, J.L.Castillejo, 1989:1781). A. Fierro (1995) utilise l'expression "*retrasado mental*". Celui-ci, dit l'auteur, se caractérise par une limitation généralisée de la capacité dont la difficulté majeure a trait à la capacité intellectuelle. Par conséquent nous poursuivons avec l'expression incapacités intellectuelles.

On constate que les différences les plus remarquables concernent les visées éducationnelles. Dans l'optique de notre cadre de référence, la plus grande partie des finalités signalées par le système espagnol s'inscrivent dans une infrastructure pédagogique (Legendre 1993) qui considère de manière ouverte et ponctuelle le sujet (élève, l'enfant, le jeune, le citoyen), les objectifs (optimiser le développement ou acquérir une culture commune) ainsi que la finalité ultime (participer de manière active dans la communauté et dans la vie).

Tous ces éléments se concrétisent dans l'objectif que L. Melero (1993) considère comme le défi de l'école espagnole, soit d'offrir un modèle éducatif qui confère à chaque enfant l'aide pédagogique nécessaire à ses caractéristiques personnelles, socioculturelles et qui prenne en compte son expérience. Dans cette optique, "l'école devra assurer l'équilibre entre l'indispensable compréhension du curriculum et l'indéniable diversité des élèves" (López Melero, 1993:41).

4. LE RÉSEAU CONCEPTUEL RELATIF À L'INTÉGRATION

Cette partie est consacrée à l'exposé des termes et des concepts constituant les principes directeurs qui motivent l'intégration.

Tel qu'énoncé auparavant, L'OREALC-UNESCO offre aux pays de l'Amérique Latine et des Caraïbes une synthèse conceptuelle présentée par D. Van Steenlandt. Ce document, élaboré avec la participation du gouvernement espagnol, a comme but de contribuer à une meilleure compréhension de

l'intégration, qui se présente comme un nouveau domaine d'intérêt pour cette région du monde (Van Steenlandt, 1991).

De manière similaire, il faut signaler que l'expérience espagnole a une incidence considérable dans le développement et la compréhension de l'intégration au Mexique. Ceci se confirme à travers le "*Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España*" (*Secretaría de Educación Pública-Agencia Española de Cooperación Internacional, 1977*), constitué récemment dans le but de participer de manière conjointe à divers projets de recherche visant, entre autres, l'intégration scolaire.

Par rapport au réseau conceptuel, tel que mentionné auparavant, nous présenterons les données issues de la littérature UNESCO ainsi que celles issues de la littérature espagnole dans des tableaux.

4.1. Termes et Concepts Fondamentaux

Parallèlement à l'expression du mouvement d'intégration plusieurs termes sont apparus comme des principes directeurs de l'intégration scolaire. Il semble y avoir un consensus autour des termes capitaux parmi lesquels on trouve les suivants: normalisation, intégration scolaire et sectorisation (V. Steenlandt, R. Bautista J., García I. Escalante I.) ainsi que *mainstreaming* (Van Steenlandt et Bautista J.). À ces termes, d'autres termes ou expressions, non moins substantiels, vont se greffer tels que conversion, besoins éducatifs spéciaux et individualisation de l'enseignement, entre autres.

À travers la recension des trois sources documentaires soit de l'UNESCO, de la communauté espagnole et de la communauté mexicaine, on constate que, de

manière explicite, les termes présentés au tableau n° 6 sont considérés comme étant correspondants à l'intégration.

TABLEAU 6
TERMES ET EXPRESSIONS RELATIFS À L'INTÉGRATION

TERMES CONSTITUTIFS	UNESCO	ESPAGNE	MEXIQUE
1. Normalisation	oui	oui	oui
2. Intégration	oui	oui	oui
3. sectorisation	oui	oui	oui
4. Individualisation de l'enseignement		oui	oui
TERMES CONNEXES			
5. milieu moins restrictif	oui	oui	
6. conversion	oui	oui	
7. intégration scolaire	oui	oui	oui
8. besoins éducatifs spéciaux	oui	oui	oui

* Dans le cas du Mexique, les 4 premiers termes apparaissent de manière formelle dans la littérature récente (García I. Escalante, I. 1996 et SEP- AECI, 1997).

On peut observer au tableau n° 6, huit termes que nous avons trouvés comme étant liés à l'intégration. Les 4 premiers sont considérés de manière spécifique par quelques auteurs (Van Steenland, 1991, R. Bautista, 1993, SEP-AECI, 1997) comme étant à la base théorique constituant les principes directeurs de l'intégration.

Concepts Constitutifs

En tenant compte du fait que les concepts théoriques, qui apparaissent comme étant constitutifs pour un auteur peuvent ne pas être les mêmes pour un autre, nous tenons à présenter premièrement les concepts qui nous semblent être l'axe de la réforme éducative dans le domaine de l'intégration scolaire au Mexique, soit *intégration*, *intégration scolaire* ainsi que l'expression *besoins éducatifs spéciaux*. Ultérieurement, nous présenterons les autres concepts constitutifs ou connexes inclus au tableau 6 de manière à exposer le réseau conceptuel dans son ensemble.

Intégration et Intégration Scolaire

Le terme *intégration* et l'expression *intégration scolaire* se présentent de manière indistincte. Il s'agit de deux entités polysémiques qui apparaissent comme des termes fondamentaux et qui constituent le noyau central de notre recherche. L'expression *besoins éducatifs spéciaux* (BES) découle des termes *intégration* et *intégration scolaire* et se caractérise par sa nature relative et son excessive amplitude, ce qui amène certains auteurs à mettre en cause son utilité (Marchesi, Martin, 1995). Tout particulièrement dans le cas du Mexique, l'expression BES rend difficile sa conceptualisation.

TABLEAU 7
CONCEPT D'INTÉGRATION

CATEGORIE	OBJECTIF	CLIENTÈLE
1. processus d'incorporation physique et sociale. (De Lorenzo, 1885 in V. Steenland, 1991)	être un membre actif dans la communauté	personnes ségréguées, isolées
2. moyen de canalisation	normaliser ses expériences dans la communauté	personne ayant des incapacités
3. produit final d'un processus de métamorphose sociale, philosophique et légale (Van Steenlandt, 1991)		
4. processus de changement de rôles et de fonctions de l'école		
5. emplacement dans l'école		élèves handicapés
6. engagement institutionnel (López Melero, Guerrero 1993)		
7. processus qui affecte uniquement les élèves handicapés		
8. mouvement d'insertion à l'école ordinaire (Marchesi et Martin 1996)		élèves de centres spécifiques
9. terme générique recouvrant tous les efforts déployés (Pijil et Meijer 1991 in Ainscow 1996)	éviter de séparer et isoler	élèves handicapés

Le tableau 7 du concept d'intégration ainsi que le tableau n° 8 que nous présentons sous le titre d'intégration scolaire, sont constitués exclusivement à partir de définitions formelles livrées par différents auteurs d'origine espagnole et des documents de l'UNESCO (Van Steenlandt et Ainscow). Nous aimerions d'abord attirer l'attention du lecteur sur les deux premières définitions du tableau

7, où les auteurs présentent un objectif qui comprend la communauté comme l'espace où la personne ayant des incapacités doit normaliser ses expériences, participer, former un tout dans la communauté, c'est-à-dire, s'intégrer. Deuxièmement, nous aimerions signaler l'existence d'éléments qui sont rattachés au concept d'intégration scolaire tels que: l'école, l'école ordinaire, les élèves et l'insertion.

TABLEAU 8
L'INTÉGRATION SCOLAIRE

CATÉGORIE	OBJECTIF	CLIENTÈLE
1. idée	maintenir dans l'école régulière	enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (D.V. Steenlandt, 1991)
2. processus ayant plusieurs niveaux	que le système éducatif ait les moyens convenables pour répondre aux besoins (Marchesi, Martín, 1995)	des élèves
3. processus dynamique et changeant	trouver la meilleure situation afin de favoriser le développement (Marchesi, Martín, 1995)	de l'élève
4.	participer d'un modèle éducatif unique et général qui tient compte des différences (R. Bautista, 1993)	de chaque élève
5. processus	unifier l'éducation régulière et spéciale pour offrir un ensemble de services axés sur les besoins d'apprentissage (Birch 1974 in Bautista 1993)	des enfants

Les deux tableaux précédents nous permettent de constater que par rapport au données mexicaines, la littérature provenant de l'UNESCO et plus

spécifiquement de la littérature espagnole, utilisent comme terme générique le mot *processus* pour faire référence à l'intégration ou à l'intégration scolaire. Cependant, ces deux entités se présentent comme étant limitées au domaine social ou éducatif. Par contre, le système mexicain utilise plus souvent les termes *objectif*, *but* ou *action à mener* comme qualificatifs de l'intégration ou de l'intégration scolaire. On a également pu constater que la littérature mexicaine présente (voir 4^e chapitre) un plus grand nombre d'acceptations lesquelles touchent des domaines beaucoup plus diversifiés comme par exemple: les domaines politique, administratif, légal et philosophique, laissant en dernier l'aspect pédagogique.

Il est possible d'observer d'autres similitudes et différences que nous voudrions signaler de la manière suivante:

similitudes

1. les frontières entre les concepts d'intégration et d'intégration scolaire ont un caractère perméable permettant le déplacement d'un même type d'éléments tous relatifs au domaine scolaire, tels que: fonctions de l'école, engagement institutionnel, élèves et école ordinaire;
2. ce sont des concepts de nature polysémique;
3. l'acception la plus répandue pour désigner l'intégration ou l'intégration scolaire réfère à un "processus",
4. les deux concepts précédents visent le développement du sujet tant au plan social qu'au plan éducatif;
5. ils considèrent comme clientèle cible des personnes, des enfants ou des élèves ayant des caractéristiques spéciales.

Différences

En comparaison du système mexicain, la littérature de l'UNESCO et plus particulièrement la littérature espagnole se distinguent par:

1. l'intégration est un concept large qui s'étend jusqu'à la communauté;
2. l'intégration scolaire reste au domaine éducatif-scolaire touchant le domaine d'enseignement-apprentissage, par exemple: les moyens pour répondre aux besoins d'apprentissage, les modèles éducatifs et les services;
3. la définition d'intégration fait allusion à la clientèle en utilisant des qualificatifs variés tels que: personne ségréguée, ayant des incapacités, isolée ainsi que élève handicapé.
4. le concept d'intégration fait référence aux difficultés d'apprentissage présentées par l'élève.

4.1.1. Précision du Concept d'Intégration Scolaire.

Tels que nous l'avons constaté aux tableaux précédents, les définitions d'intégration et d'intégration scolaire nous révèlent des concepts qui semblent manquer de clarté. Donc, nous considérons important de préciser le concept. Pour ce faire nous aurons recours à la littérature francophone.

L'intégration scolaire est définie par R. Legendre (1993) comme étant un

“processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge”.

(p.744).

R. Vienneau (1993) ayant fait une analyse des diverses définitions, propose une définition globale de l'intégration scolaire que nous tenons à présenter car elle comporte des éléments en commun avec les données précédemment exposées provenant de la littérature espagnole ainsi que des documents de l'UNESCO.

“L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et académique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non-handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicap. Enfin, l'intégration académique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration académique, même partielle, doit être accompagnée par une démarche d'individualisation de l'enseignement [...]” (p.7).

4.1.2. Besoins Éducatifs Spéciaux

*L'expression besoins éducatifs spéciaux nous révèle un concept de grande similarité entre les données mexicaines et les données espagnoles. Dans le système espagnol, tout comme dans le système mexicain, il s'agit d'une expression définie en tant que *continuum* ayant pour cible l'enfant en âge scolaire (OREALC, 1987, in Van Steenlandt, N. García, 1993).*

À travers cette expression, les différents auteurs cherchent à expliquer les besoins éducatifs de l'élève par rapport au groupe ou au contexte scolaire (Echeita, 1988, in Van Steenlandt, 1991, García et Escalante 1996). Également, on constate qu'il s'agit d'une expression liée aux termes de *difficultés* (Echeita, 1988, in V. Steenlandt 1991), *difficultés scolaires* (Ainscow, 1996) ou *problèmes d'apprentissage* (Marchesi, Martín, 1995, Lus 1995).

Le concept de *besoins éducatifs spéciaux* nous renvoie à une notion de système éducationnel ayant le pouvoir de répondre convenablement ou d'entraver la réponse éducative (OREALC, 1987, in Van Steenlandt, 1991, N. García 1995), car l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux est la résultante de l'organisation traditionnelle des écoles et de l'enseignement en prétextant l'homogénéisation (Skrtic, 1991 in Lus 1995 et Ainscow 1996). Autrement dit, les besoins de l'élève deviennent particuliers dans la mesure où l'école ne peut pas les considérer à travers son *dispositif général* conçu pour l'ensemble des élèves (Bautista J. 1993:56). Alors cet élève a besoin d'un plus grand nombre de ressources, de ressources éducatives spéciales ou différentes, ou peut-être d'une *attention spécifique ou individuelle* (Marchesi, Martín 1990 in Lus, Marchesi Martín 1995, Echeita 1988 in Van Steenlandt, 1991, García Escalante 1996 et SEP-DEE, 1998).

De ce point de vue, on constate un grand consensus sur l'importance du *curriculum* régulier et de son adaptation comme étant déterminants dans les formes et actions pédagogiques envers les sujets ayant des BES (Van Steenlandt, López Melero, Bautista J., N. García et SEP- AECI).

En résumé, les besoins éducatifs spéciaux des élèves sont dépendants du contexte scolaire et le défi consiste à chercher la réponse dans un contexte éducatif le plus ordinaire possible (Ruiz, 1988 in Steenlandt), c'est-à-dire qui est conçu pour la norme (López Melero 1993).

4.1.3. Normalisation

Plusieurs auteurs posent l'idée du principe de normalisation comme étant l'élément théorique fondamental qui motive tout le mouvement d'intégration (Van

Steenlandt, N. García, R. Bautista, SEP-AECI). Et encore plus nombreux sont ceux qui rattachent l'intégration à ce concept.

Apparaissent comme figures principales dans la promotion de ce concept Bank-Mikkelsen (1959) et Nirje (1969), pour aboutir au principe central de normalisation tel que formulé par W. Wolfensberger en 1972.

Ayant trouvé ce principe avec de légères nuances à travers les différentes sources documentaires révisées, nous tenons à le présenter dans sa forme originale.

"The normalization principle can be ... refined as follows: utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible". (W: Wolfensberger 1975:28)

Malgré l'importance conférée à ce concept, on constate encore des interprétations du type: "l'intégration scolaire représente la stratégie la plus importante visant la normalisation pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux pendant l'âge de développement" (M.A. Lus, 1995:31). Des formulations de ce type, où l'action de normaliser semble toucher la personne et non les situations ou les moyens d'intervention, risquent d'entraîner une plus grande confusion autour de l'intégration scolaire.

4.1.4. Sectorisation

Un des principes à prendre en compte pour mener à bien l'intégration scolaire est la sectorisation des services. Tel qu'énoncé par quelques auteurs, ce principe implique une organisation différente du système qui consiste à rapprocher les

services de la personne ayant des besoins spéciaux et non le contraire. En d'autres mots, la sectorisation signifie " la décentralisation des services en les rapprochant des régions et des localités où habitent les personnes qui en ont besoin" (Van Steenlandt 1991: 28).

Ce principe présenté aussi dans la littérature mexicaine, doit se concrétiser à travers des actions de *cobertura* ou expansion des services pour tous les secteurs.

4.1.5. Concepts Connexes

Nous allons présenter les concepts connexes selon la nature de ce qu'ils recouvrent dans les différentes sources documentaires, de manière explicite ou non, soit comme étant des principes, des fondements ou des bases théoriques liés à l'intégration. Il s'agit des concepts suivants: individualisation de l'enseignement, milieu moins restreint, conversion et *mainstreaming*.

Individualisation de l'enseignement: c'est un principe qui fait référence aux nouvelles perspectives pédagogiques (Bautista J. 1993), avec l'intention d'adapter l'enseignement aux besoins et caractéristiques particulières de chaque élève. Le concept est présent pratiquement dans toute la littérature révisée relative à l'intégration scolaire (Van Steenlandt, Bautista J., Marchesi, Coll, N. García, Lus, SEP-DEE, SEP-AECI).

L'individualisation constitue une des tendances importantes qui mettent en cause les services offerts aux élèves. Maintenant, il existe une meilleure appréciation du fait qu'il n'y a pas de frontière marquée entre "handicapés" et normaux, mais au contraire une série continue de besoins individuels différents (Adams 1986 in

Ainscow 1996:17) qui représentent la base des adaptations au curriculum scolaire.

Milieu moins restreint: Citant Monereo (1985), Van Steenlandt présente une série de définitions où cette expression apparaît comme étant lié au principe de normalisation. L'idée centrale fait allusion au contexte éducatif le plus normal possible pour l'élève avec un minimum de services spécialisés et où il y aurait des enfants avec ou sans incapacités.

Il y a des auteurs qui considèrent également importantes les interrelations du type informel qui sont issues de l'ambiance culturelle particulière aux élèves, ce qui justifie leur scolarité dans un milieu le moins restreint possible (Bautista J. 1993) comme pourrait être, par exemple l'école régulière du quartier (Stainback, 1985, in Van Steenlandt, 1991).

Conversion: Ce concept nous permet d'apprécier l'idée des changements globaux qui se sont amorcés en éducation dans les années 70. Citant Bodgan y Biklen (1982), N. García (1995) et Van Steenlandt (1991) expliquent la conversion comme étant un changement de philosophie dominante à une autre basée sur le principe de normalisation.

Bodgan y Biklen (1982) expliquent le concept de la manière suivante:

“On entend par conversion une transition ordonnée d'un système institutionnel de services à un autre qui est basée dans la communauté, avec des plans concomitants pour transformer les dispositifs physiques existants, les ressources personnelles, les idéologies institutionnelles, les attitudes de la communauté ainsi que les modèles d'organisation à d'autres services et conditions plus humaines” (N. García 1995: 143).

Mainstreaming: il s'agit d'un terme appartenant à la culture anglophone qui se présente quelquefois (Bautista J.) comme synonyme d'intégration, ou bien comme une composante de l'intégration relative à l'insertion des élèves ayant des déficiences à la classe régulière (N. García). Du point de vue idéologique, le *mainstreaming* est conçu comme une nouvelle philosophie promouvant les droits des enfants et qui s'oppose aux pratiques ségrégationnistes envers les personnes ayant des incapacités (Van Steenlandt). On observe qu'il s'agit d'un concept très proche de celui de conversion.

4.2. RÉSUMÉ

Le système espagnol est présenté comme ayant une vision large et claire dans la formulation de ses objectifs éducationnels. Il pose ses visées à partir d'une infrastructure pédagogique qui semble s'insérer dans ce qui correspond au cycle de l'éducation (Legendre, 1993). Tout en tenant compte des finalités du système éducationnel, il considère le développement du sujet ainsi que sa participation active dans la communauté, c'est-à-dire, tenant compte de l'intérêt de nature pratique et sociale.

L'éducation des enfants ayant un retard intellectuel est considérée de manière spécifique. Cette spécificité est fondée sur le fait que ces personnes ont des besoins qui s'écarteraient beaucoup des visées générales, spécifiquement du curriculum ordinaire.

En ce qui concerne le réseau conceptuel relatif à l'intégration, nous avons constaté l'importance de la littérature espagnole, considérée par l'OREALC, comme étant fondamentale dans toute l'Amérique Latine.

Nous avons identifié de manière explicite quatre concepts constituant la base théorique de l'intégration scolaire soit: la normalisation, l'intégration, la sectorisation ainsi que l'individualisation de l'enseignement. Parmi ceux-ci, le principe de normalisation apparaît comme étant le concept majeur. À ces concepts, d'autres aussi importants vont se greffer parmi lesquels l'expression besoins éducatifs spéciaux qui a une importance considérable.

Les concepts d'intégration et d'intégration scolaire, malgré leur nature polysémique, sont posés comme étant des processus. La différence majeure porte sur le domaine visé. L'intégration touche la communauté comme la fin ultime; l'intégration scolaire reste au niveau éducatif-scolaire, où les besoins éducatifs spéciaux des élèves représentent le point de départ de la nouvelle perspective pédagogique, soit les adaptations individuelles au curriculum ordinaire.

4.3. CONCLUSIONS

Tout système éducationnel a des finalités particulières qui s'inscrivent dans un univers plus vaste: le cycle de l'éducation. Dans le cas du système mexicain, la fin ultime a trait à l'amélioration de la qualité de vie et à l'accès aux manières supérieures de vie. Cette finalité semble se diluer au fur et à mesure que l'on s'approche du domaine de l'intégration scolaire qui s'articule davantage au regard d'une infrastructure administrative en négligeant les éléments susceptibles de contribuer aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire, ceux qui se rattachent à l'infrastructure pédagogique.

La complexité inhérente à la compréhension du phénomène d'intégration scolaire au Mexique semble découler d'une confusion qui se rattache aux éléments axiologiques ainsi qu'au manque de clarté dans l'identification de

concepts fondamentaux. On considère en effet que, tant qu'il existe cette confusion conceptuelle, les innovations proposées risquent de compromettre les intentions du système éducationnel mexicain et par conséquent, l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Tel que nous avons pu l'apprécier spécifiquement à travers la littérature espagnole, le concept d'intégration scolaire ne peut pas être considéré de manière isolée; il fait partie d'un réseau de concepts qu'il est important d'identifier et de comprendre.

Dans cette perspective, nous croyons nécessaire de considérer l'intégration scolaire comme un processus qui s'insère dans un panorama international, qui vise la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux du sujet, sur la base d'un cadre théorique conceptuel précis qu'il est essentiel de prendre en considération.

CHAPITRE VI

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette recherche nous ont permis d'atteindre de façon satisfaisante l'objectif général de notre recherche soit d'esquisser l'état de la situation qui prévaut actuellement au Mexique quant à l'intégration scolaire. Nous avons également pu identifier et clarifier le réseau conceptuel, particulièrement les concepts fondamentaux relatifs à cette intégration.

Tel qu'énoncé par Norris (1982), nous avons constaté que le sens total d'un concept dépend de ses relations avec le concept clé, dans ce cas, l'intégration scolaire est liée à d'autres concepts qui nous ont aidé à mieux comprendre ce concept central et d'avoir ainsi une meilleure connaissance de l'ensemble de la situation qui y est liée.

Cependant, nous avons vu au quatrième chapitre que l'intégration scolaire au Mexique ne se rattache pas seulement aux notions conceptuelles spécifiques, mais aussi à toute une série d'éléments axiologiques tels que: des finalités, des buts et des objectifs dont l'analyse nous a permis d'avoir une vision d'ensemble du système éducationnel mexicain.

L'analyse des données provenant de l'UNESCO et de la communauté espagnole nous a permis d'identifier le fil conducteur du mouvement d'intégration. Autrement dit, nous avons pu identifier deux sources qui ont une grande incidence sur le développement de l'intégration scolaire au Mexique.

Il est vrai que les résultats obtenus ont été positifs; cependant, il faut avouer que plusieurs interrogations sont apparues et que nous présenterons par la suite. Pour ce faire, nous prenons comme point de départ le réseau notionnel qui constitue notre cadre théorique soit le cycle de l'éducation (Legendre, 1993).

1. DONNÉES MEXICAINES: finalités

À titre de rappel, les finalités, tout comme les buts/objectifs, les produits et les savoirs, constituent les composantes du cycle de l'éducation (Legendre, 1993).

Par l'exposé des finalités du système éducationnel mexicain, nous avons connu les intentions du système parmi lesquelles nous avons identifié comme finalité constitutive, un énoncé de nature humaniste centré sur la croissance de la personne qui doit *accéder aux manières supérieures de vie*.

Nous avons observé également, une tendance du système vers l'unicité, la fusion de l'éducation régulière et spéciale. Les définitions livrées nous laissent voir qu'il n'y a pas de différences importantes entre l'éducation régulière et l'éducation spéciale. Elles partagent les mêmes finalités et, à l'heure actuelle, l'éducation régulière est contrainte à dispenser des services éducatifs à la population autrefois servie par l'éducation spéciale soit les groupes les plus démunis.

Cependant à la lumière de notre analyse, force nous est de constater une ambivalence existante. En effet, le système donne l'impression de vouloir minimiser les différences entre les ordres éducatifs régulier et spécial. Pourtant il semble que l'on considère ce dernier comme étant le service *indispensable* auquel auront recours ceux qui ne pourront pas s'intégrer et ceux qui auront

besoin d'un appui didactique spécial pour faire face aux difficultés que pose le curriculum.

Nous croyons que, en ce moment, il serait erroné de délaisser l'éducation spéciale, car le système ne semble pas être en mesure d'adopter un modèle d'intégration scolaire susceptible de répondre *vraiment* aux besoins particuliers de tous élèves.

Si le discours semble ouvrir sur un système unique au lieu de maintenir deux systèmes parallèles, il faudrait bien préciser ce nouveau système afin d'éviter les ambiguïtés. Autrement dit, une claire délimitation s'impose sinon les confusions éventuelles risquent d'augmenter et de compromettre l'intervention éducative.

Nous avons également constaté que la formulation des finalités montre un chevauchement de structures qui laisse voir les confusions entre le domaine administratif et le domaine pédagogique où, à titre d'exemple, la qualité est présentée comme étant la correspondante directe de la quantité.

Dans cette perspective, nous signalons l'urgence de faire la distinction entre les intentions appartenant au domaine administratif de celles qui font partie du domaine pédagogique. Le fait de considérer des finalités de nature administrative afin de provoquer des modifications au processus pédagogique risque énormément de compromettre la qualité de l'éducation et, en conséquence, l'intégration scolaire.

1.1. Le Principe: éducation pour tous

Favoriser l'accès à l'école régulière et l'égalité des chances aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux fait partie des stratégies pour atteindre l'éducation pour tous. Ce principe directeur motivant l'intégration semble masquer les peurs, les inhabiletés ou bien, la négligence du système envers l'éducation des personnes ayant des incapacités. En effet, on constate que, même quand le discours semble ouvrir sur un système éducatif unique et non sur deux systèmes parallèles, ainsi que le fait de considérer, au niveau légal, une population qui ne pourra pas s'intégrer (Ley General de Educación, 1993), conduit le système à poser ouvertement l'éducation ségréguée comme une option pour cette population malchanceuse. Celle-ci apparaît d'abord comme une population non identifiée qui est ensuite dévoilée lorsque le système parle d'éducation ségréguée en vertu des critères fondés sur les caractéristiques de l'élève, soit des incapacités graves.

Ainsi, les difficultés d'accès au curriculum régulier, issues des incapacités de l'élève, seront les indicateurs principaux dans l'identification de la population qui ne peut pas s'intégrer au système. Nous croyons que des positions de cet ordre ne devraient pas exister. Bien au contraire, le fait de considérer une telle clientèle devrait logiquement engendrer un réflexe différent, soit de questionner le curriculum ou même sa mise en oeuvre et non de conclure à priori à l'impossibilité de l'intégration.

Nous croyons que le manque de connaissances auprès d'une population ayant des incapacités graves pourrait être une des causes conduisant le système à considérer un principe d'éducation pour tous qui n'est pas vraiment pour tous.

1.2. L'autonomie Comme Finalité?

Réussir le développement et la plus grande autonomie du sujet afin qu'il puisse vivre de manière convenable dans la communauté (SEP/DEE, 1994) est une louable et très engageante intention du système. Cependant, force nous est de constater que cette intention formulée il y a 18 ans, réapparaît dans l'actualité de manière explicite comme étant une finalité de l'éducation spéciale, laquelle est complètement délaissée lors de la présentation des objectifs. Donc, il n'y a pas la moindre trace de sa concrétisation éventuelle.

Nous croyons que le fait de considérer l'autonomie en tant que finalité pourrait accorder au système des résultats fonctionnels. Malheureusement il s'agit d'un terme qui n'a été défini nulle part, il a encore moins été développé. Nous pensons qu'il est important de le préciser afin de mieux considérer sa pertinence. Pour ce faire, nous tenons à présenter deux définitions. De façon générale "l'autonomie est définie comme une qualité des actions ou des processus régis par des propres lois et non dépendantes de manière exclusive des facteurs déterminants de l'extérieur" (Sánchez, S., Abarca, M.P., Agüero, J. Alberte, J.R. 1990: 263). De manière plus explicite, "l'autonomie est la capacité d'une personne à décider par elle-même, à mettre en oeuvre ses décisions et à satisfaire par elle-même ses besoins particuliers sans sujétion à autrui" (Rocque, S. Langevin, J., Drouin, C. 1998).

En tenant compte de ces définitions, nous croyons qu'une perspective éducative qui prenne en compte l'autonomie du sujet plus que la gestion de l'enseignement pourrait éventuellement favoriser les intentions du système. Le fait de privilégier la capacité d'autodétermination du sujet pourrait certainement pousser sa capacité de choisir la manière de vivre convenablement et ainsi favoriser les attentes générales du système.

2. BUT/OBJECTIF

À ce sujet, Legendre (1993) précise que les finalités ne peuvent pas être atteintes comme telles; celles-ci se transforment en buts éducatifs et objectifs après un effort de concrétisation.

Cette recherche nous a permis de constater que, malheureusement, il existe dans la littérature mexicaine une manipulation indistincte et désorganisée des termes but/objectif. Particulièrement, nous avons trouvé dans la documentation concernant l'ordre de l'éducation spéciale, une variété importante de qualificatifs utilisés pour désigner les buts à atteindre, lesquels, par ailleurs, touchent davantage à des actions de nature administrative.

Nous considérons indispensable la précision terminologique et différenciée de chacune des composantes du cycle de l'éducation. Comment en effet espérer des résultats positifs pédagogiques lorsqu'il n'y a pas une focalisation d'actions cohérentes?

Nous avons observé que les objectifs touchant l'éducation régulière ainsi que l'éducation spéciale sont majoritairement de type quantitatif. La quantité est certainement une des caractéristiques de l'objectif (Bibeau, in Legendre 1993) mais il est aussi un énoncé réaliste, précis et ponctuel qui spécifie une action. D'après les résultats de notre recherche, force nous est de constater le manque de spécificité des objectifs pédagogiques et l'insistance sur le domaine quantitatif.

Nous croyons que, tant que le système mexicain posera la qualité éducative en terme de quantité, le risque d'entretenir la confusion a des chances de croître et en conséquence de compromettre l'atteinte des idéaux poursuivis.

La Qualité Éducative

Comme on a pu le voir au chapitre précédent, le système éducationnel mexicain considère la qualité comme un des piliers du *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Il s'agit de l'un des trois termes (qualité, équité et pertinence) le plus fréquemment utilisé comme principes directeurs de la réforme.

Étant donné que le terme qualité est une visée majeure du programme éducatif en vigueur, nous aimerions préciser ce concept. Pour ce faire, on reprend la seule définition trouvée à travers l'analyse de la littérature mexicaine qui considère la qualité comme étant " la course continuelle à la recherche de l'amélioration" (PEF 1995-2000). Il est évident que l'expression qualité éducative renvoie au concept d'éducation. Ainsi, s'inspirant de cette définition où le terme éducation apparaît comme "l'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société" (Legendre , 1993: 435), la qualité éducative sera l'optimum des pratiques éducatives afin de favoriser le développement de l'être humain et de la société. Effectivement, le système mexicain pose le développement de la personne qui doit atteindre des manières supérieures de vie, comme étant la fin ultime de l'éducation. Le moyen pour y parvenir dépend de la réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants. On parle ainsi d'un premier niveau d'instruction soit l'éducation de base, qui doit servir d'assise à des apprentissages plus avancés, source du développement de la société.

Sous ces prémisses, nous considérons qu'afin d'atteindre les idéaux poursuivis, la direction à suivre devrait être signalée par l'amélioration de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire, "*la mesure dans laquelle les indices, la pratique, et le renforcement de l'apprentissage répondent aux besoins de l'élève*" (Bloom,

B.S. 1979 in Legendre 1993:1056). En d'autres mots, la notion de qualité éducative consiste à rendre la pratique pédagogique le plus fonctionnel possible vis-à-vis des élèves dans l'optique de l'amélioration de la société.

3. PRODUIT

Notre étude n'avait par pour but de connaître les résultats du processus d'éducation. Toutefois les résultats de notre recherche nous permettent de supposer que les déficiences observées par le biais des énoncés axiologiques sont très probablement susceptibles d'entraîner des produits pédagogiques plus au moins conformes aux finalités qui les ont engendrées.

Avec ses intentions de multiplier les services éducatifs, le Mexique fait évidemment des efforts pour répondre aux demandes éducatives de la société. Particulièrement à Mexico, le système semble dispenser des services à une population gigantesque qui augmente de jour à jour.

Mis à part les efforts importants déployés au niveau de *la cobertura*, le système éducationnel risque d'avoir des difficultés à rattraper le décalage éducatif pour les niveaux éducatifs dont la société mexicaine a besoin pour faire face à la globalité internationale.

Afin d'apprécier la mesure dans laquelle le système répond convenablement aux besoins de l'élève dans le cadre de l'intégration éducative, il faudrait de manière urgente évaluer les résultats actuels de cette intégration afin de redessiner le cheminement postérieur au niveau des pratiques d'enseignement-apprentissage.

4. ÉDUCATION PROCESSUS-SITUATION PÉDAGOGIQUE

Cette composante constitue la dimension où se déroulent les actions visant à atteindre les finalités ciblées ainsi que les objectifs poursuivis par le système éducationnel (Legendre.1993). Elle représente la base où se déroulent les processus d'enseignement-apprentissage.

Les intentions ayant trait à l'intégration scolaire devraient se concrétiser au sein de cette composante soit, dans la situation pédagogique où, d'ailleurs, les résultats de notre analyse nous indiquent que le défi est représenté dans l'accessibilité au curriculum régulier pour tous les enfants soit, *la démocratisation de l'enseignement* qui s'interprète comme l'accès, le droit de tous les enfants même les plus démunis à l'école et au curriculum réguliers.

Dans les circonstances actuelles, serait-il vraiment possible de démocratiser l'enseignement? Est-il pertinent de considérer un seul curriculum scolaire auquel tous les enfants, quelque soient leurs besoins, sont supposés accéder?

Le fait que "le curriculum actuel met au premier plan le développement de compétences intellectuelles [...]" (PEF, 1995-2000: 50) risque énormément de se transformer vers la compétitivité tout en excluant les plus démunis et en accentuant ainsi les inégalités. Effectivement, tel que signalé par Rocque (1999) ce processus démocratique occulte les mécanismes de la sélection qui s'opère et il est susceptible d'amoindrir la qualité de l'éducation ou de compromettre la qualité pour tous. Cependant, l'égalité des chances n'est peut-être pas impossible, bien qu'il s'agisse d'une affaire fort ardue, qui exige une profonde rénovation de tout le système, particulièrement des pratiques qui se déroulent à l'intérieur de la situation pédagogique, c'est-à-dire dans la salle de classe.

Situation Pédagogique-Individualisation de l'Enseignement

Tel que nous l'avons vu dans le cadre de l'intégration scolaire, le système mexicain signale l'intention de transformer les pratiques scolaires et fait donc allusion à la flexibilité du curriculum scolaire, ainsi qu'à l'individualisation de l'enseignement.

C'est justement autour de ces points cruciaux que nous avons observé la plus grande nécessité de propositions claires et de manière paradoxale, le plus grand vide. Comment individualiser l'enseignement? Au-delà de la volonté d'individualiser l'enseignement, les questions sur les façons d'opérer cette démarche demeurent entières. Comment rendre accessible aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux un curriculum régulier? Ces interrogations, qui restent pour l'instant sans réponse, pourraient éventuellement être répondues si on développait le principe de ***pertinence*** tel qu'énoncé dans les principes directeurs du programme éducatif en vigueur (PEF, 1995-2000). Ce terme clé est actuellement négligé, voire oublié.

Le terme pertinence est, croyons-nous, fortement lié à l'individualisation de l'enseignement, car il se définit comme "*le degré de lien significatif entre les résultats obtenus ou entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire*" (Bibeau, J.R. in Legendre 1993:984). Le même terme au dictionnaire de la langue française apparaît comme étant la "qualité de ce qui convient à l'objet dont il s'agit, ce qui est conforme à la raison, au bon sens" (Le petit Robert, 1990:1411).

La grande énigme à résoudre a trait au moyens et aux savoirs indispensables permettant de rendre le processus enseignement-apprentissage un événement vraiment *significatif* et fonctionnel qui convienne à tous et à chacun des élèves.

En fonction de ces prémisses, nous considérons que le fait de développer majoritairement des actions axées sur la voie administrative constitue seulement un aspect parmi d'autres, tout au moins aussi importants sinon plus, qui devraient être déployés au regard de l'aspect pédagogique.

5. ÉDUCATION-SAVOIR

Les résultats de notre recherche nous laissent voir que la tâche centrale dans la situation pédagogique est constituée par le processus d'enseignement-apprentissage par lequel les intervenants sont directement concernés. Effectivement, le programme éducatif en vigueur (PDE 1995-2000) reconnaît les intervenants comme les acteurs pouvant avoir le plus d'incidence sur la qualité de l'enseignement. Malheureusement, ils semblent aussi être les plus démunis pour y faire face.

En effet, fort de l'analyse réalisée, nous avons observé le manque de précision de cette composante qui devient très difficile à identifier. Nous croyons essentiel de fournir aux intervenants des connaissances nécessaires leur permettant d'oeuvrer dans l'optique des fins désirées par le système.

Par rapport à l'intégration scolaire, l'éducation savoir est constitué d'une chaîne de "concepts" plus au moins délimités, de positions méthodologiques pas toujours concordantes, ou de structures qui se chevauchent. Cependant, nous constatons le grand progrès du système mexicain qui manifeste des intentions

en vue d'un nouveau paradigme en éducation. Celui-ci touche à la nouvelle conception de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Par rapport à l'éducation de ces personnes, les résultats de notre analyse nous ont permis de constater que le système mexicain prend comme point de repère deux sources. D'abord, les orientations de l'UNESCO, lesquelles sont surtout des positions politiques marquant une direction pour le secteur éducatif, ainsi que les apports de la communauté espagnole qui apparaît comme ayant des fondements théoriques plus spécifiques.

Nous avons également constaté que le Mexique accorde une attention particulière aux données espagnoles. Cependant, nous avons observé qu'il existe un décalage important au niveau de la structuration des savoirs entre la communauté espagnole et la communauté mexicaine.

Nous croyons que la réforme entreprise par le système mexicain au niveau de l'éducation spéciale ne peut pas être considérée comme une affaire simpliste; bien au contraire, elle implique la revalorisation profonde de l'éducation, laquelle semble être sur la voie d'acquiescer un *caractère spécial*.

Pour mieux réussir les intentions de cette réforme soit, l'intégration, il est important croyons-nous, de structurer les savoirs qui rendraient plus facile l'action pédagogique de l'intervenant.

Quoique très controversés dans le milieu éducatif mexicain, les changements ayant trait à l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et plus spécifiquement l'intégration scolaire, ont déclenché un processus de spécification des concepts et des théories.

Tel que nous avons pu le constater, certaines des confusions conceptuelles persistent. Elles illustrent peut-être un moment de transition vers un nouveau paradigme qui, nous l'espérons, pourra un jour se concrétiser. Pour l'instant, nous aimerions faire quelques commentaires à propos d'un seul concept qui, dans le cadre de l'intégration scolaire, occupe une place centrale. Il s'agit de l'expression besoins éducatifs spéciaux (BES). Celle-ci est définie comme étant un *continuum à caractère interactif*. Cette définition, de nature abstraite, est loin de nous aider à comprendre les besoins réels dans une salle de classe. Son caractère ouvert et relatif pourrait entraîner des confusions dans l'identification des besoins des élèves.

Par ailleurs, le terme continuum représente un concept qui désigne toute une réalité sans distinctions dans ses parties (Sánchez, C., Castillejo, J.L., Mesanza, J., Abad, J. et Acoltzin, O. 1983:317). Ceci nous oblige à reconsidérer la définition des besoins éducatifs spéciaux et, en conséquence, l'expression d'élève ayant des BES. En effet, si cette dernière comporte l'idée des *différences* qui surviendront tôt ou tard lorsque les difficultés apparaîtront chez les élèves, comment est-il possible de définir le terme BES comme étant un continuum, soit une réalité *sans différences* dans ses parties?

Dans cette perspective, il serait convenable de mettre en cause la pertinence de l'utilisation de l'expression BES, laquelle est seulement un constat des changements continus dans l'appellation des clientèles ayant des besoins d'attention spécifique. Mieux encore, il faudrait le préciser et mettre l'accent sur les interrelations de l'élève ayant des BES, les facteurs environnementaux et leur incidence sur l'apprentissage.

6. DEUX SOURCES D'INSPIRATION: L'UNESCO ET L'ESPAGNE

Les résultats de notre recherche nous ont permis de constater que dans le cadre de l'intégration scolaire, les orientations provenant de l'UNESCO ainsi que l'expérience espagnole constituent les deux sources majeures d'inspiration du système mexicain.

Cependant, nous avons l'impression que, de ces deux sources, le système mexicain a subtilement sélectionné une gamme d'éléments, de principes ou de politiques tels que: l'éducation pour tous, l'égalité des chances et la qualité dans l'éducation, en laissant d'autres à l'écart. Nous présentons ces éléments écartés, négligés ou oubliés par le système mexicain.

6.1. L'Éducation Spéciale

L'éducation spéciale est considérée par l'UNESCO, ainsi que par le système espagnol, comme faisant partie d'un seul système éducatif. Son rôle n'est pas du tout amoindri et se révèle en plus comme ayant une place véritablement spéciale.

Par rapport à l'intégration scolaire, cette éducation *s'engage à l'établissement d'une situation efficace d'apprentissage pour tous les enfants ayant des incapacités* à l'intérieur de l'école régulière (Conférence Éducation pour Tous, 1990). Comme membre de l'UNESCO, le système mexicain manifeste explicitement son intention de faire des efforts afin de satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les élèves. Cependant, comme nous avons pu le constater, il considère également qu'il y aura toujours ceux qui ne pourront pas accéder à l'école régulière. Il semble donc que le système mexicain considère d'emblée que ses efforts ne seront pas suffisamment opérationnels. Il se peut

que la méconnaissance dans la manière de diriger les efforts soit à l'origine de cette attitude qui est l'anticipation de l'échec des interventions dans l'intégration pour une certaine population.

6.2. Une Vue d'Ensemble

Ici, il y a deux aspects à observer: le premier a trait à une perspective éducative qui prend en compte l'intervention pédagogique, dans ce cas l'intégration scolaire, comme un élément de réponse du système éducationnel.

Le deuxième aspect fait référence à la participation sociale et communautaire du sujet ayant des incapacités, laquelle doit se considérer de l'intérieur même de la salle de classe. L'intégration scolaire devrait alors s'interpréter comme étant un moyen permettant d'atteindre des visées majeures et non une fin en soi, où l'objectif principal serait de rassembler et de garder tous les élèves dans une même école¹. L'intégration comme moyen est l'idée qui semble être la plus répandue.

Sur ces prémisses, on ne doit pas négliger que l'intervention éducative dans la salle de classe joue un rôle important dans la réponse du système éducationnel, ni son importance pour la future participation du sujet dans la communauté.

6.3. L'Institution et le Nouveau Concept des BES

Considérant que les besoins éducatifs spéciaux se traduisent en difficultés qui ne proviennent plus de manière exclusive du sujet, mais bien au contraire, qu'ils sont issus des interrelations avec le milieu, l'institution et l'école, il devient

¹ D. Van Steenlandt, 199; A. Marchesi, C. Coll, 1995

essentiel que les programmes et les formes d'enseignement soient questionnés. Étant donné que l'origine des besoins éducatifs spéciaux des élèves, soit l'inadéquation des programmes traditionnels (Skrtic, 1991) ou les façons d'organiser les écoles (Dyson, 1990), il serait tout à fait convenable de remettre en question les procédures institutionnelles ainsi que les manières de concevoir le processus d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, la nouvelle conception de BES exige une nouvelle conception d'institutions éducatives ainsi que de l'intervention pédagogique.

Les spécialistes espagnols tel que Melero (1993) semblent y être sensibles et considèrent l'institution comme étant la responsable d'assurer l'équilibre entre la compréhension du curriculum et la diversité des élèves.

Il y a évidemment un grand besoin d'analyser ultérieurement ce point qui s'avère fondamental dans la réforme des nouvelles pratiques pédagogiques qui est en train de s'amorcer, soit l'importance de l'adaptation du curriculum régulier dans l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

6.4. L'intégration: un nouveau paradigme de l'éducation

Notre dernier commentaire a trait à cette attitude qui a caractérisé le système éducatif mexicain lequel, très souvent, suit des modèles éducatifs proposés ailleurs. Cette attitude, qualifiée d'erronée par certains (E.González, 1998), n'est pas complètement falacieuse. Nous croyons bien au contraire qu'elle pourrait être fonctionnelle et enrichissante si l'on tenait compte des modèles ainsi que des phénomènes et des théories sous-jacentes.

Par rapport au Mexique et dans le cadre du contexte international, le système essaie de manière traditionnelle de rattraper le décalage éducatif en adoptant

des modèles mais en négligeant leurs fondements. Tel est le cas de l'intégration scolaire qui s'insère dans les changements globaux internationaux d'où le Mexique prend comme repère exclusif l'expérience espagnole. Il faudrait d'ailleurs mettre en question cette focalisation. De plus on considère que de manière parallèle à l'adoption et l'adéquation des modèles éducatifs, le système mexicain devrait pousser la création de modèles propres susceptibles de répondre le mieux aux besoins de la société. En conclusion, il faut croyons-nous, s'attaquer à des idéaux ambitieux et ne pas se contenter de limiter les changements à des aspects administratifs et quantitatifs.

7. TRAVAUX ULTÉRIEURS

L'ensemble des résultats obtenus dans notre recherche nous conduit à identifier, dans le cadre de l'intégration quelques points ou domaines susceptibles d'être abordés dans des recherches ultérieures.

Dans le prolongement de cette recherche, il pourrait être très pertinent d'approfondir la spécification des besoins éducatifs spéciaux et des contraintes qu'ils opèrent sur la pratique. Étant donné que l'identification des besoins s'avère un des points cruciaux, il serait convenable d'analyser la conception des BES pour les intervenants, ainsi que les procédures pour les identifier. Une autre étude pourrait se consacrer à l'analyse de la pertinence d'un seul curriculum scolaire pour tous les enfants, spécifiquement les enfants ayant des incapacités intellectuelles et développer davantage le domaine des adaptations curriculaires.

Étant donné la plus récente conception des difficultés scolaires qui les présente comme étant dépendantes de l'organisation institutionnelle ainsi que des formes

que revêt l'enseignement, une étude qui prenne en compte le sujet, le curriculum et les relations entre les deux s'impose.

Nous croyons que ces études serviraient avantageusement tous les élèves et les étudiants du Mexique ainsi que les intentions du gouvernement.

BIBLIOGRAPHIE

ACOSTA, M., CONTRERAS, C. HERNÁNDEZ, F. (1994). Una Aproximación al Proceso de Integración en el D.F: visión de los actores institucionales. DEE SEP. México. p. 2-13.

AINSCOW, M. (1996). Les Besoins Éducatifs Spéciaux en Classe, guide pour la formation des enseignants. UNESCO. Paris, France. p. 7-40.

ALCOCER, M., (1997). Una buena Guía Montessori, una opción de integración. in Ararú N°16, México D.F., p.8-9.

BAUTISTA, R. (1993). Necesidades Educativas Especiales. Aljibe. Málaga, España.

COLL, C. (1997). Psicología y Curriculum. Paidós. Barcelona, España.

COMISIÓN NACIONAL COORDINADORA. DIF (1995). Programa Nacional Para la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF, México D.F.

CREEL, X. (1994). Educación. in Ararú N°5, México D.F. p.19-21.

DIF-COMISIÓN NACIONAL COORDINADORA (1995). Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000. DIF. México.

DIF. (1995). Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Incapacidad. DIF. México.

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (1993). Ley General de Educación. México, 13 de julio.
- DIAZ-AGUADO, M.J., (1995). Niños con Necesidades Especiales. Todos Iguales, Todos Diferentes, N°1. Servicios Sociales ONCE. Madrid, España.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa N°1. Proyecto general para la Educación Especial en México. DEE. México D.F.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa N° 2. Artículo 41, Comentario de la Ley General de Educación. DEE. México, D.F.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa N°3. Declaración de Salamanca de Principios, y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. DEE. México D.F.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa N°4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. DEE. México D.F.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa N°5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. DEE. México, D. F.
- FIERRO, A. (1995). La escuela Frente al Déficit Intelectual in Desarrollo Psicológico y Educación III. Marchesi, Coll. Madrid, España. p. 277-290
- FLORIN, A. (1990), La réussite scolaire, dans Le journal des psychologues, juillet août, 79.

GARCÍA, I., ESCALANTE, I. (1994). Todos los Niños pueden Aprender in Ararú. N°5. México.D.F. p.14-16.

GARCÍA, I., ESCALANTE, I. (1996). Integración Educativa: perspectiva internacional y nacional. SEP en prensa. México D.F.

GARCÍA, I., ESCALANTE I., ESCANDÓN, M., FERNÁNDEZ, L.J. (1997). Material de Trabajo para el Programa de Actualización. Proyecto de investigación: integración educativa, actualización, adecuación de materiales, realización de experiencias controladas, y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados. Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España. SEP-AECI.

GONZÁLEZ, E. (1988). ¿Educación o Adecuación? Diario Público El Universal. 31 de Mayo. México D.F.

GORTAZAR, A. (1995). El Profesor de Apoyo en la Escuela Ordinaria in Desarrollo Psicológico y Educación III. Marchesí, Coll. Alianza Editorial, Psicología, Madrid, p. 367-382.

GOUADEC, D. (1990). Terminologie, constitution des données. Afnor Gestion. Paris.

GUAJARDO, E. (1994). Integrar para Educar in Ararú N°5. México D.F. p. 12-13.

GUAJARDO, E. (1998). Proyecto General de Educación Especial en México fase II. SEP-DEE. México D.F.

HUBERMAN A.M., MILES M., (1991). Analyse des Données Qualitatives, recueil de nouvelles méthodes, Éditions De Boeck Université. Bruxelles.

- JACKSON, G.B. (1989). La Méthodologie des Recensions Intégratives d'Écrits. in Comportement Humain, 3, p.11-28.
- KHUN, T. S. (1983). La Structure des Révolutions Scientifiques. Champs Flammarion. France.
- LEGENDRE.R.(1983). L'Éducation Totale. Éditions Nathan-Ville Marie. Montréal.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Éditions Guérin, Eska, Montréal.
- LÓPEZ MELERO, M., GUERRERO, J.F. (1993). Lecturas Sobre Integración Escolar y Social. Paidós. Barcelona, España.
- LUS M.A. (1995). De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. Editions Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- MARCHESI, A., COLL,C., PALACIOS, J. (1995). Desarrollo Psicológico y Educación III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. Madrid, España.
- MERANI, A. (1979). Diccionario de Psicología. Grijalbo. México D.F.
- MORALES, G.S. (1995). Compromisos de la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. in Seminario sobre Integración Educativa Avances y Prospectiva, Memorias. SEP. México, D.F.
- NICASIO, J. (1995). Manual de Dificultades de Aprendizaje, lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Narcea. Madrid, España.

- OLSZEWSKI, L., COALSON, K. (1988). Strategies for Theory Construction in Nursing. 2e. Éditions, Appleton & Lange, San Mateo, California.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México D.F. p.7-96.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995). Programa Nacional de Desarrollo. México D.F.
- REY, A. (1992). La Terminologie, noms et notions, 2^e édition corrigée. Presses Universitaires de France, Paris.
- RIEHL-SISCA, J. (1989). Conceptual Models For Nursing Practice . 3e. Edition, Appleton & Lange, San Mateo, California.
- ROCQUE, S. (1994). Conception Élaboration et Validation Théorique d'un Schème Conceptuel de l'Écologie de l'Éducation. Thèse du Doctorat en Éducation, Volume I.
- ROCQUE, S. (1999). Vers une écologie de l'éducation. Montréal : Guérin, Paris :ESKA.
- SAAD, E. (1997). Otros Puntos de Vista, Niños sin etiquetas. in Ararú N°16. México D.F., p. 16-18.
- SANCHEZ, S., CASTILLEJO, J.L. MESANZA, J. (1985). Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. 1. Santillana. México.
- SÁNCHEZ, C., GIL, P., CASTILLEJO, J.L., MUÑOZ, A. (1990). Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Vol. 1,5. Diagonal Santillana. México.

- SERRANO, G. (1997). Aliados, Padres y Mestros en el mismo equipo, in Ararú N°16, México D.F. p. 10-11.
- SILVERN, L . (1972). Systems Engineering of Education V : quantitative concepts for education. Education and training Consultant Co. Los Angeles.
- SAUVÉ, L. (1992). Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique. Université de Québec à Montréal. Thèse de doctorat.
- UNESCO (1990)._Declaración Mundial sobre Educación para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje_ Preámbulo in Revista Cero en Conducta N° 26/27. SEPOMEX. p.78-85
- VAN Der MAREN, J.M. (1995). Méthodes de Recherche pour l'Éducation, pédagogies en développement. Éditions De Boeck Université. Bruxelles.
- VAN STEENLANDT, D. (1991). La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Común. UNESCO-OREALC. Santiago, Chile.
- VIENNEAU, R. (1993). Historique, Definition et Dimensions de l'Intégration Scolaire. in FNV, v.1. Québec. p. 4-9.
- WEAVER B., GIFFIN K. (1985). Theoretical Perspectives For Nursing. Éditions Little, Brown and Company, Boston.
- WOLFENBERGER, W. (1975). The Principle of Normalization in Human Services. National Institute on Mental Retardation. 2e. édition. Toronto.

APPENDICES

DEL PROCESO EDUCATIVO**Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación.****Artículo 41**

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

LEY GENERAL DE EDUCACION

Diario Oficial de la Federación

del 13 de julio de 1993.

Capítulo IV. p. 276

**DECLARACION DE SALAMANCA
DE PRINCIPIOS, POLITICA Y PRACTICA PARA LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Y**

**MARCO DE ACCION
SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Conferencia Mundial sobre
necesidades educativas

7 - 10 de junio de 1994
Salamanca, España

Annexe

**PREFACIO DEL DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO
PARA EL FOLLETO QUE RECOGE
LA DECLARACION DE SALAMANCA
Y EL MARCO DE ACCION**

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia, organizada por el Gobierno Español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, otras organizaciones no gubernamentales y organismos donantes.

La conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos", esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa.

DECLARACION DE SALAMANCA DE PRINCIPIOS, POLITICA Y PRACTICA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y **renovando** el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y **reconociendo** como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994,

Las prestaciones educativas especiales -problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur- no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria.

Estos documentos reflejan un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales. La UNESCO se siente orgullosa de haber participado en esta Conferencia y en sus importantes conclusiones. Todos los interesados deben aceptar ahora el reto y actuar de modo que la Educación para Todos signifique realmente PARA TODOS, en particular para los más vulnerables y los más necesitados. El futuro no está escrito, sino que lo configurarán nuestros valores, nuestra forma de pensar y de actuar. Nuestro éxito en los años venideros dependerá no tanto de lo que hagamos como de los frutos que de nuestros esfuerzos vayamos cosechando.

Confío en que todos los lectores de este documento contribuirán a aplicar las recomendaciones de la Conferencia de Salamanca, procurando poner en práctica su mensaje en sus respectivas esferas de competencia.

Federico Mayor

por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos,

Creemos y proclamamos que:

todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,

las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,

adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,

desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,

crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,

fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,

garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4. Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial:

- a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

- a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO y el UNICEF:

- a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;

- a las organizaciones no gubernamentales que participen en la programación nacional y la prestación de servicios;

- a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, ampliación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;

- a la UNESCO, como organización de la Naciones Unidas para la Educación, a:

- velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,

- obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,

- estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y

avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,

a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2002), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5. Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994.

PROYECTO DE MARCO DE ACCION SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Salamanca, España
7-10 de junio de 1994

INDICE

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

II. Directrices para la acción en el plano nacional

- A. Política y organización
- B. Factores escolares
- C. Contratación y formación del personal docente
- D. Servicios de apoyo exteriores
- E. Areas prioritarias
- F. Participación de la comunidad
- G. Recursos necesarios

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

MARCO DE ACCION SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

INTRODUCCION

El presente **Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales** fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales**. El **Marco** se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y aplicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las **Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**¹. Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco ministerios regionales de preparación de esta Conferencia mundial.

El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la **Declaración de Derechos Humanos** y ha sido ratificado en la **Declaración Mundial sobre Educación para**

¹ Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 20.12, 1993.

Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación, en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.

3. El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger a **todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este **Marco de Acción**, el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquéllos con (discapacidades graves) Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren (discapacidades graves). El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para

Intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya aprobados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos redeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "lo que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respeta tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidad han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

Este Marco de Acción comprende las partes siguiente:

Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

- II. Directrices para la acción en el plano nacional
 - A. Política y organización
 - B. Factores escolares
 - C. Contratación y formación del personal docente
 - D. Servicios de apoyo exteriores
 - E. Areas prioritarias
 - F. Participación de la comunidad
 - G. Recursos necesarios
- III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

I. NUEVAS IDEAS SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- 6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales puedan avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en

común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales -o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debería ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no pueden satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de otros niños.

9. La situación en cuanto a las necesidades educativas

especiales varían mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales -o los departamentos dentro de las escuelas integradoras- pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes deberían orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y métodos de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados -sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda- necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.

La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, indican que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de

umnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos son necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, irrecen en consecuencia de este tipo de servicio. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, indica que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

El planteamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en escuelas públicas como en las privadas.

Dado que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación, especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con capacidades en los programas de educación.

14. Este **Marco de Acción** se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos.

II. DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN EN EL PLANO NACIONAL

A. POLÍTICA Y ORGANIZACIÓN

15. *La educación integrada y la rehabilitación basada en la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación.*

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.

17. Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y