

## POLITIQUE D'INTEGRATION PAYS BAS

---

### *Politique d'intégration*

Aux Pays-Bas, l'enseignement spécial était au départ régi par des réglementations spécifiques reprises dans le cadre du Décret sur l'Enseignement Primaire de 1920.

En 1967, le Décret sur l'Enseignement Spécial a été adopté ; il spécifiait les réglementations pour les écoles de l'enseignement spécial. En 1985, il a été remplacé par le Décret Intérimaire sur l'Enseignement Spécial et l'Education Secondaire Spéciale (ISOVSO). Ce Décret couvre une période de dix ans, mais en raison des récents débats sur l'intégration aux Pays-Bas, la législation finale ne comprendra pas un nouveau Décret séparé sur l'enseignement spécial.

Le système éducatif aux Pays-Bas est composé d'écoles ordinaires et d'écoles spécialisées. Depuis les années 60, l'enseignement spécial a évolué vers un système complet pour les élèves qui ne peuvent suivre les cours ordinaires. Longtemps, le système, fortement différencié et détaillé en matière d'éducation spéciale, a été considéré comme l'expression des préoccupations au sujet des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Aujourd'hui, un nombre croissant de politiciens, d'éducateurs et de parents pensent que la ségrégation de l'enseignement a été trop loin. Les parents qui veulent que leur enfant à besoins éducatifs spécifiques fréquente une école ordinaire sont de plus en plus nombreux ; de la sorte, leur enfant peut autant que possible bénéficier d'une scolarisation normale.

Le premier pas vers l'intégration a été le Décret sur l'Enseignement Primaire de 1985 qui stipulait que l'objectif premier des écoles de ce niveau est d'offrir une instruction appropriée à tous les élèves de quatre à douze ans et de garantir à tous un parcours scolaire ininterrompu.

Idéalement, tout élève suivrait un enseignement qui corresponde à ses besoins éducatifs spécifiques. Si les écoles primaires sont à même d'offrir cette « instruction adaptative), l'on s'attendait à ce que le nombre d'élèves à besoins éducatifs spécifiques diminue plus ou moins spontanément. Toutefois, dans les années qui ont suivi, l'expansion de l'éducation spéciale ne s'est pas arrêtée.

En 1990, un nouveau document sur la politique gouvernementale « Ensemble à l'école à nouveau » (la politique WSNS comme elle a été dénommée) avait pour but de prendre un nouveau point de départ dans le processus d'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Dans le cadre de cette politique, toutes les écoles primaires et les écoles spéciales pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental mais aptes à suivre l'éducation ont été regroupées en entités régionales. Un financement supplémentaire a été accordé à l'établissement de ces entités ; il devait servir au personnel supplémentaire dont la mission spécifique serait d'offrir leur aide aux élèves à besoins éducatifs spécifiques.

A la suite de cette politique, les écoles ordinaires et les écoles spécialisées ont commencé à collaborer, des coordinateurs spéciaux ont été nommés dans chaque école ordinaire, des programmes de formation ont été lancés, une nouvelle législation a été adoptée et de nouvelles réglementations sur le financement des écoles ordinaires et spécialisées ont été élaborées.

Le Parlement a récemment décidé que chacune de ces 300 entités scolaires bénéficieront d'un financement égal, basé sur le nombre total d'inscriptions au niveau primaire. Environ 50 % de ces fonds seront directement consacrés aux mesures existantes et l'autre moitié sera assignée aux entités scolaires.

Cette procédure se déroulera à partir de 1998 et en l'an 2003, la nouvelle structure de financement devrait être totalement opérationnelle. D'ici là, les régions devront adapter leurs dispositions en matière d'enseignement spécial à la nouvelle structure de financement. Certaines d'entre elles devront peut-être fermer des écoles spécialisées en cas de degré élevé de ségrégation en comparaison avec d'autres régions alors que d'autres se verront peut-être accorder des fonds supplémentaires comme reconnaissance d'une politique régionale d'intégration efficace.

La question est de savoir si ces deux ressources principales renforceront l'objectif du gouvernement, à savoir l'intégration de l'enseignement ordinaire et spécial. L'établissement des entités scolaires ne conduira pas directement à un système moins caractérisé par la ségrégation, loin s'en faut. Toutefois, il convient d'indiquer ici que sans les éléments nécessaires (en termes d'aide spécialisée supplémentaire, de temps, d'attention), l'intégration a peu de chances de succès.

A cet égard, l'introduction d'une nouvelle structure de financement est l'un des pré-requis de l'intégration.

Pour les écoles dispensant un enseignement supérieur aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, une restructuration du cycle inférieur de l'enseignement secondaire ordinaire (VBO et MAVO) et de l'enseignement secondaire spécial a été proposée, de telle sorte que quatre catégories de programmes ont été établies :

1. un programme théorique portant sur la transition vers le cycle supérieur de l'enseignement secondaire ;
2. un programme pratique sur la transition vers la formation professionnelle ;
3. une combinaison des programmes de théorie et de pratique ;

#### 4. un programme visant le marché du travail.

Parallèlement à ces quatre programmes, une structure individuelle de soutien sera mise sur pied. Conformément à la politique d'intégration relative aux écoles primaires, le cycle inférieur de l'enseignement secondaire et les écoles d'enseignement secondaire spécial doivent collaborer au sein d'entités scolaires à partir de janvier 1999.

S'agissant de l'éducation des élèves souffrant d'un handicap sensoriel, physique ou mental ou de troubles du comportement, une orientation politique séparée a été lancée. Jusqu'à présent, ces élèves n'ont pu bénéficier du soutien nécessaire qu'après avoir été admis dans une école spécialisée à plein temps.

Les récents rapports du gouvernement proposent que le mécanisme de financement (fonds octroyés aux écoles spécialisées sur la base du nombre des enfants qui y sont placés) soit interrompu et qu'un lien soit établi entre le financement des services spéciaux et l'élève concerné, sans tenir compte du type de scolarisation. L'idée est de passer d'un financement centré sur l'offre à un financement centré sur la demande. Si un élève satisfait les critères de ce « budget lié à l'élève », ses parents et lui-même peuvent choisir une école, spécialisée ou ordinaire, et participer à la décision sur l'utilisation de ce financement.

#### ***Définitions des notions de besoins éducatifs spécifiques et des handicaps***

Le système éducatif hollandais distingue aujourd'hui 12 catégories pour l'enseignement spécial :

1. Problèmes d'apprentissage ;
2. Retard mental permettant la scolarisation ;
3. Surdité ;
4. D ficiency auditive ;
5. Problèmes graves d'élocution ;
6. Cécité et d ficiency visuelle ;
7. Handicap physique ;
8. Maladie chronique ;
9. Problèmes majeurs d'adaptation ;
10. Handicaps multiples ;
11. Ecoles liées à des instituts pédagogiques ;
12. Retard mental grave.

## *Evaluation*

Même si les élèves sont formellement envoyés vers le système spécial par leurs parents, les transferts sont habituellement entrepris au départ par les enseignants, en consultation avec le chef d'établissement scolaire, le service de soutien pédagogique et les parents.

En général, le conseil d'admission de l'école spécialisée (un psychologue, un médecin, un assistant social, le chef d'établissement) procède à une évaluation complète afin de décider si l'élève est éligible pour l'enseignement spécial. Deux ans après cette admission, un nouvel examen doit être effectué. L'objectif de ce dernier est d'évaluer les résultats de l'éducation, de voir comment permettre un développement ultérieur des capacités de l'élève et de vérifier s'il peut être transféré vers l'enseignement ordinaire ou vers un autre secteur de l'enseignement spécial.

Le transfert vers les écoles primaires spécialisées des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, un retard mental permettant une instruction ou des jeunes enfants ayant des problèmes de développement dépend de l'évaluation du conseil de transfert régional. Celui-ci décide s'il convient de transférer l'élève sur la base des documents écrits et des rapports de l'école proposant le transfert. Dans ce cas, le conseil d'admission d'une école spécialisée entreprend l'évaluation.

Dans les écoles pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental permettant une instruction en particulier, le test du QI constitue le point central de l'évaluation et la base du placement final. Il est rare qu'une demande soit rejetée ou que s'effectue un transfert vers une autre école ordinaire.

Actuellement, la procédure de transfert et le rôle des conseils d'admission sont de plus en plus critiqués. Après l'admission, les élèves ne sont presque jamais replacés dans le système ordinaire.

Pendant des décennies, l'évaluation du handicap d'un enfant s'est centré sur la classification du type de handicap. Fondamentalement, la division entre les différents types d'enseignement spécial peut être interprétée comme étant la conséquence d'un paradigme psycho-médical.

Aujourd'hui, l'évaluation se fonde également sur la description des problèmes que connaît un élève en milieu scolaire et est toujours liée à la perspective d'une prise de décision en matière de soutien spécial.

### *Dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*

Comme mentionné auparavant, le système éducatif aux Pays-Bas comprend 12 catégories d'écoles pour l'enseignement spécial :

	<b>Nombre d'écoles spéciales</b>
Problèmes d'apprentissage	334
Retard mental permettant une instruction	328
Surdité	9
D�ficiency auditive	31
Problèmes graves d'élocution	2
Cécité et d�ficiency visuelle	4
Handicap physique	29
Maladie chronique	36
Problèmes majeurs d'adaptation	69
Handicaps multiples	19
Ecoles liées à des instituts pédagogiques	11
Retard mental grave	103
<b>Nombre total d'écoles spécialisées</b>	<b>975</b>

Les jeunes enfants ayant des problèmes de développement ne suivront pas un enseignement dans une  cole spécialisée indépendante, mais jouiront des services existant dans les départements d'autres écoles spécialisées (celles pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissage, un retard mental permettant une instruction ou des problèmes majeurs d'adaptation). Les instituts pédagogiques sont associés à une université.

Généralement, ces douze classes de dispositions pour l'enseignement spécial s'appliquent dans des établissements séparés, mais il est également possible qu'une des catégories soit desservie par un département dépendant d'une autre catégorie.

Parallèlement à ce système différencié pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques, certains exemples illustrent les efforts visant à leur apporter un soutien ou à les intégrer.

Le *premier exemple* est celui de la supervision itinérante. La supervision itinérante (ou l'enseignement mobile) offre un soutien aux élèves qui quittent l'enseignement spécial pour retourner vers le système ordinaire et à ceux qui sont éligibles pour l'éducation spéciale, mais n'ont pas été transférés vers le système différencié d'éducation spéciale.

Un enseignant chargé de l'éducation spécialisée peut offrir au professeur ordinaire et à l'élève le soutien nécessaire pour assurer un enseignement approprié dans l' cole ordinaire. Cette option est de plus en plus utilisée.

Environ 8 000 élèves ont recouru à la possibilité de l'enseignement itinérant en 1995, le plus souvent au niveau secondaire (64 % contre 36 % au niveau primaire). La recherche a démontré que l'enseignement itinérant peut être un instrument précieux dans l'amélioration de la relation entre enseignement spécialisé et école ordinaire.

Par ailleurs, la plupart des élèves bénéficiant de l'enseignement itinérant obtiennent des résultats correspondant aux attentes, voire meilleurs.

Un *deuxième exemple* d'intégration nous vient du nombre croissant d'élèves atteints du syndrome de Down dans l'enseignement ordinaire. Cette évolution s'explique entièrement par les activités des organisations de parents. Ces dernières veulent que leurs enfants suivent les cours réguliers. Même si les écoles ordinaires ne sont pas obligées d'accepter ces élèves aux Pays-Bas, elles sont de plus en plus nombreuses à voir ce placement comme un nouveau défi à relever. Le gouvernement hollandais a suivi cette évolution en apportant un soutien supplémentaire à l'enseignement ordinaire.

Un *troisième exemple* d'innovation en matière d'intégration est celui des projets locaux, tels que ceux visant à une plus grande coopération entre enseignement spécial et ordinaire, ceux abordant des sujets thématiques comme la question du transfert et du placement et ceux traitant du retour des élèves provenant de l'enseignement spécial vers le système ordinaire.

Le Groupe Spécial Temps Partiel (PTSG) est un exemple de projet local mis en oeuvre par une école ordinaire. L'objectif est de permettre une organisation éducative individuelle afin d'empêcher le transfert. Dans le cadre de ce projet PTSD, un élève passera grosso modo la moitié du temps dans un groupe ordinaire et continuera à en faire partie.

Le PTSD peut être considéré comme un modèle de retrait à temps partiel, mais ses effets en matière de ségrégation sont réduits en comparaison avec le transfert des élèves vers une école spécialisée à plein temps. L'école, les enseignants, les enfants et les parents semblent vraiment satisfaits du PTSD.

### ***Nombre d'élèves à besoins éducatifs spécifiques***

Dans la tranche d'âge correspondant à l'obligation scolaire (de 5 à 16 ans), 4,9 % de tous les enfants suivent un enseignement spécial dans un établissement différencié. Bien sûr, ces chiffres varient selon les groupes d'âge : pour celui des 10-11 ans, ce pourcentage est supérieur à 7 %.

Pour la catégorie des 4-19 ans, il s'agit d'environ 4 % de tous les enfants.

En comparaison avec la situation en 1990, cela représente une croissance considérable. En 1990, environ 3,4 % de tous les enfants de la même population scolaire étaient placés

en écoles spéciales. En 1980, ce chiffre s'élevait tout au plus à 2,3 %. Les données récentes indiquent que ce pourcentage est actuellement assez stable.

La grande majorité des élèves à besoins éducatifs spécifiques est composée d'élèves souffrant de difficultés d'apprentissage ou d'un retard mental. Ces deux groupes (comprenant les unités pour les plus jeunes enfants) couvrent environ 70 % des tous les élèves dans l'enseignement spécial : 2,8 % de tous les élèves se rendent dans des écoles couvertes par ces deux catégories scolaires.

La plupart des élèves appartiennent donc au groupe des élèves souffrant de difficultés d'apprentissage (1,5 %) et d'un retard mental permettant une instruction (1,3 %).

Les autres groupes représentent de faibles pourcentages : retard mental sévère (0,3 %), problèmes sérieux d'adaptation ou troubles du comportement (0,3 %). Toutes les autres catégories de handicap représentent 0,1 % au moins.

## ***Programme et formation***

### *Programme*

Le programme qu'offrent les écoles hollandaises est essentiellement déterminé par le chef d'établissement et les enseignants. Un conseil scolaire intervient parfois. Le gouvernement hollandais a formulé des objectifs-clés qui influencent dans une certaine mesure le programme scolaire, mais les écoles jouissent d'une assez grande liberté quant aux matières à enseigner aux élèves.

L'enseignement dans les écoles spécialisées se fonde sur un plan de travail scolaire reprenant un aperçu de l'organisation et le contenu des cours. Le programme doit couvrir les mêmes sujets que les écoles ordinaires. Toutefois, après approbation du Ministère de l'Éducation et des Sciences, il est possible d'adapter le programme pour les élèves souffrant de handicaps multiples.

Le cas échéant, un programme éducatif individuel est élaboré ; il décrit comment le plan de travail scolaire est adapté à l'élève individuel ou à un groupe d'élèves. Il indique également les objectifs éducatifs spécifiques à un ou plusieurs élèves, la façon dont l'enseignement sera organisé et la méthode et la fréquence d'évaluation des résultats.

Le plan peut être ajusté ou remanié sur la base de cette évaluation. Dans la pratique, bon nombre d'écoles se limitent aux élèves présentant des problèmes graves ou complexes pour élaborer des programmes éducatifs individuels.

### *Formation des enseignants*

Aux Pays-Bas, la formation initiale de l'enseignant (ITT : initial teacher training) s'étend sur quatre ans. Le programme ITT est vraiment chargé et couvre divers développements qui se produisent au sein de la société. Y ajouter des cours portant sur l'enseignement spécial n'est, dès lors, pas facile.

Les enseignants ne sont pas tenus de suivre une formation en cours de carrière. Toutefois nombreux sont ceux qui suivent de brèves formations sur différentes matières et de plus en plus d'enseignants du système ordinaire ont un certificat d'enseignement spécial.

Pour accéder à une formation sur l'enseignement spécial, il faut déjà disposer des qualifications d'enseignant. La durée de la formation est de deux ans, à temps partiel, et conduit à l'obtention d'un certificat en enseignement spécial.

### *Attitude des enseignants*

En règle générale, les enseignants du système ordinaire accueillent favorablement l'idée que des élèves à besoins éducatifs spécifiques suivent l'enseignement ordinaire et grandissent avec d'autres élèves.

Toutefois, lorsqu'un élève à besoins éducatifs spécifiques est placé dans une classe ordinaire, les enseignants commencent à se montrer préoccupés et à émettre des objections. Ils craignent que leurs connaissances et leurs capacités soient insuffisantes et que le placement de cet élève ait une influence négative sur les autres élèves. Ils examinent les possibilités de partager leur responsabilité avec un professeur de soutien ou de se dégager de cette même responsabilité en recourant à une classe ou une école spéciale.

Les enseignants qui ont eu un élève à besoins éducatifs spécifiques dans leur classe ordinaire semblent néanmoins arriver à une attitude positive et plus confiante.

### ***Questions complémentaires liées aux dispositions spécifiques et à l'intégration***

#### *Ecoles spécialisées*

Les écoles spécialisées se sentent mal à l'aise face à la politique d'intégration telle que spécifiée par la politique « Ensemble à l'école à nouveau » (pour les besoins spécifiques moins marqués).

Le résultat en sera probablement une réduction du nombre d'élèves envoyés vers des écoles spécialisées et éventuellement la fermeture de ces dernières. Un nombre considérable d'enseignants des écoles spécialisées verront leur travail changer ; soit ils



deviendront enseignants dans les écoles ordinaires, soit ils agiront en qualité de consultants pour leurs nouveaux collègues du système ordinaire ou encore seront enseignants dans des écoles spéciales pour les élèves à besoins spécifiques extrêmement complexes.

L'évolution vers l'intégration augmentera probablement la charge des enseignants de l'éducation spéciale. Les écoles spécialisées se transformeront en centres spécialisés auxquelles les écoles ordinaires pourront recourir pour tout un ensemble de ressources.

### *Parents*

L'idée de base du financement centré sur la demande (pour les besoins éducatifs spécifiques les plus sérieux) est que les parents ont un rôle important à jouer dans le choix de l'école pour leur enfant.

En principe, ils peuvent opter pour l'enseignement ordinaire ou l'éducation spéciale. Le fait que les écoles ordinaires ne puissent refuser un élève renforcera la position des parents. Les premières expériences, avec le placement d'enfants atteints du syndrome de Down, révèlent qu'il n'est pas aisé pour les parents de faire leur choix et de se baser pour ce faire sur la qualité de l'éducation pour leur enfant.

### *Attitudes*

Les défenseurs de l'intégration considèrent les différences cognitives comme anodines. Ils estiment que la ségrégation va à l'encontre des droits de l'homme largement reconnus et qu'elle n'est pas souhaitable socialement.

L'enseignement spécial ne réduit pas les problèmes et les difficultés scolaires des enfants transférés et sert à soulager le système ordinaire en retirant des élèves présentant des problèmes difficiles à gérer et demandant beaucoup de temps.

A cet égard, les coûts élevés et les effets secondaires de la ségrégation comme la stigmatisation et la perception de la carrière comme une voie de garage, sont injustifiées.

Les défenseurs de la ségrégation indiquent que le placement en école ordinaire des élèves ayant des problèmes spécifiques graves ne convient pas. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental sont mieux s'ils sont traités séparément parce qu'ils requièrent une éducation fortement différenciée et individuelle.

Un nombre progressivement croissant de parents veulent que leur enfant à besoins éducatifs spécifiques fréquente une école ordinaire parce qu'ils préfèrent qu'il soit dans la même école que leurs autres enfants, dans une école du quartier ou bien là où se trouvent d'autres enfants du coin. Ils veulent que dans la mesure du possible leur enfant reçoive une scolarisation normale.

## *Obstacles à l'intégration*

Le placement en enseignement spécial ne réduit pas les problèmes ni les difficultés scolaires des élèves transférés et ne change rien au fait qu'il fonctionne souvent comme une soupape de sécurité, c'est-à-dire comme un moyen de soulager le système ordinaire des élèves à besoins éducatifs spécifiques présentant des problèmes difficiles à gérer et demandant beaucoup de temps (Pijl, 1989).

A cet égard, les coûts élevés et les effets secondaires de la ségrégation comme la stigmatisation et la perception d'une carrière comme voie de garage, sont injustifiés. Le débat se situe également dans un contexte social plus large. La ségrégation va à l'encontre des droits de l'homme largement reconnus, elle n'est pas souhaitable socialement et est considérée comme un moyen commode, mais peut-être pas nécessaire, de fournir des services spécialisés.

Les aspects pédagogiques, les caractéristiques du système et les éléments politiques semblent également intervenir ici. Les enfants sont différents et ces différences semblent s'accroître. Les écoles ne sont pas aptes à y faire face. Le résultat en est qu'un nombre croissant d'enfants atterrissent dans une zone dangereuse.

Malgré toutes les innovations en matière d'éducation au cours de ces dernières décennies, il est clair que l'enseignement se concentre essentiellement sur l'élève moyen. Si trop d'élèves à besoins spécifiques sont présents dans la classe, l'enseignement devient un problème complexe.

Pour résoudre la question décrite ci-dessus, les enseignants ont besoin d'un soutien. Ce dernier est disponible en dehors du bâtiment scolaire : écoles spécialisées, services de consultation scolaire et autres institutions de soutien.

Dans l'école elle-même, le soutien n'est pas suffisant. La seule issue pour les enseignants est d'envoyer les enfants à besoins éducatifs spécifiques vers des écoles disposant de plus de temps et de plus de connaissances : les écoles différenciées chargées de l'enseignement spécial.

Le système ordinaire fonctionne indépendamment du système spécial et cet aspect, entre autres, renforce le transfert vers l'enseignement spécial car l'aide n'est disponible que lorsque les élèves se rendent dans une école couvrant l'éducation spéciale.

Même si un soutien temporaire pouvait apporter une solution, il est impossible dans la pratique. Dans les deux systèmes, les obstacles légaux rendent complexe une organisation plus souple de ce soutien. Cela signifie que les élèves à besoins éducatifs spécifiques doivent se déplacer vers les structures de soutien au lieu que celles-ci viennent à eux. La responsabilité vis-à-vis de l'élève est transférée vers une autre partie du système éducatif.

Il est clair que l'enseignement spécial représente une alternative attrayante : il offre des dispositions spéciales pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques. C'est le système qui ôte à l'enseignement ordinaire la possibilité d'aider ces élèves dans les mêmes conditions. A cet égard, les dispositions renforcent le besoin (loi de l'offre et de la demande). Il est difficile d'organiser la collaboration entre enseignement spécial et ordinaire car chaque école fonctionne sur la base de son propre système financier, administratif et humain.

La séparation des législations pour l'enseignement ordinaire et spécial joue un rôle important dans la création d'un système caractérisé par la ségrégation. Elle souligne la perspective du législateur en vertu de laquelle les élèves à besoins éducatifs spécifiques devraient être placés en écoles spécialisées.

L'entrée en vigueur d'un décret pour l'ensemble de l'école primaire est essentielle à l'éducation intégrée. Les règles et réglementations spécifiques doivent par ailleurs être évaluées par rapport au courant de pensée actuel établissant que les élèves à besoins éducatifs spécifiques devraient suivre l'enseignement ordinaire.

Le financement constitue un autre facteur-clé de l'intégration. Si la politique n'est pas correctement traduite en termes financiers, elle a peu de chances de succès. En d'autres mots, si le gouvernement proclame l'intégration, celle-ci doit être clairement organisée sur le plan financier : des encouragements distincts favorables à l'intégration devraient être donnés. Lier les ressources financières à un système différencié assure la victoire retentissante des défenseurs de la ségrégation et conduit à un nombre plus élevé d'enfants placés en dehors de l'enseignement ordinaire.

Comme indiqué précédemment, pour encourager l'intégration, deux systèmes séparés sont actuellement mis sur pied : l'un pour les besoins spécifiques légers et l'autre pour les besoins spécifiques graves. Le premier se base sur l'octroi de budgets forfaitaires à des entités régionales constituées d'écoles spécialisées et ordinaires collaborant entre elles (pour les besoins spécifiques légers) et le deuxième est fondé sur la demande, il s'agit du « budget lié à l'élève » et concerne les élèves souffrant de handicaps sensoriels, physiques, mentaux et/ou de troubles du comportement.