

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/317621355>

Intégration et éducation inclusive... de quoi parle-t-on?

Article · June 2016

CITATIONS

2

READS

3,744

1 author:



[Marie-Pierre Fortier](#)

University of Quebec in Montreal

9 PUBLICATIONS 78 CITATIONS

SEE PROFILE



Un pas vers l'inclusion... Intégration et éducation inclusive... de quoi parle-t-on ?

Marie-Pierre Fortier¹

Dans la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés, l'école publique a dorénavant le rôle d'assurer la scolarisation de l'ensemble des enfants et des adolescents. Ce mandat suppose d'accueillir les élèves identifiés en difficulté ou dits handicapés en favorisant leur présence en milieu scolaire ordinaire ainsi qu'en leur donnant accès à une éducation de qualité répondant à leurs besoins. Pour atteindre ces objectifs, un premier mouvement a émergé dans les années 1960 et 1970; celui de l'intégration. Toutefois, un second mouvement est en marche depuis les années 1990, soit celui de l'éducation inclusive.² Même s'ils se suivent dans le temps et qu'ils visent tous deux à combattre la ségrégation et l'exclusion vécues par certains élèves, il y a des différences fondamentales entre ces deux mouvements. Dans cette chronique, nous étudierons la situation fictive d'un élève selon l'une et l'autre perspectives afin d'en faire ressortir les différences les plus importantes et de répondre à la préoccupation de certains quant à la confusion sur le sens donné aux notions d'intégration et d'inclusion (ex. : Beaugregard et Trépanier, 2010; Cooper, 2004; Ebersold, 2009; Feiler et Gibson, 1999; Thomazet, 2008).



Photo : © 23rf.com/kurhan

La situation scolaire de Ludovic

Ludovic a 9 ans. Il est en troisième année du primaire et il fréquente une classe ordinaire de l'école de son quartier. Il rencontre des problèmes depuis le début de son parcours scolaire et il est identifié comme présentant des difficultés de comportement. Son enseignante titulaire, ses parents et la plupart des enseignants spécialisés observent souvent chez lui des difficultés à suivre les routines, à répondre aux consignes, à commencer et compléter des tâches complexes ainsi que des accès de colère se manifestant surtout lorsqu'il n'arrive pas à faire le travail demandé. Ces difficultés sont aussi associées à une baisse des résultats scolaires au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours scolaire. Des forces ont aussi été observées chez Ludovic : il a un esprit créatif en trouvant souvent des solutions originales aux problèmes qui se posent à lui et il entretient une relation d'amitié durable avec deux voisins et confrères de classe.

Comprendre la situation de Ludovic du point de vue de l'intégration³

Considérons d'abord la situation de Ludovic dans un contexte scolaire s'appuyant sur le modèle d'intégration. Ce modèle préconise que le garçon soit scolarisé dans le milieu le plus normal possible, avec des pairs de son âge, dans une classe ordinaire de son école de quartier. Un tel milieu est privilégié, même si l'élève est identifié comme présentant des difficultés de comportement. Dans ce cas, il est

possible que le nombre d'élèves dans la classe soit réduit pour compenser la présence d'enfants identifiés en difficulté. En contexte d'intégration, on reconnaît explicitement la différence de Ludovic; on fait référence à son trouble du comportement (ici, Ludovic a aussi un diagnostic de TDAH), lequel est considéré à la source de manifestations dont l'intensité, la fréquence, la persistance et la constance dans plusieurs contextes d'apparition sortent de la norme. C'est cette identification des besoins éducatifs particuliers qui donne à Ludovic l'accès à des ressources et à des services et un soutien individuel en vue de compenser son déficit. On souhaite donc que l'élève s'adapte à son environnement et qu'il remplisse les conditions pour demeurer en milieu ordinaire en intervenant directement auprès de lui. Par exemple, Ludovic pourrait recevoir du soutien en orthopédagogie ou en psychoéducation. Un éducateur spécialisé pourrait aussi être affecté au suivi à l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire et intervenir auprès de Ludovic lorsqu'il se met en colère. Bien que la classe ordinaire soit le lieu premier de scolarisation du modèle d'intégration, un continuum de services peut aussi être offert en parallèle, incluant le recours à la classe d'adaptation. Il n'est donc pas impossible que Ludovic se retrouve en milieu spécialisé à temps partiel ou à temps plein, notamment si ses résultats scolaires ne s'améliorent pas et que l'écart continue de se creuser entre lui et les pairs de son âge sur les plans de l'apprentissage et de l'adaptation.

Se représenter la situation de Ludovic dans un contexte d'éducation inclusive⁴

Envisageons maintenant la situation de Ludovic dans un contexte d'éducation inclusive. Ce modèle est celui de l'école

1. Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

2. Les termes inclusion scolaire et éducation inclusive sont utilisés pour référer à ce mouvement. Alors que des distinctions sont à faire entre ces deux notions pour plusieurs auteurs, leurs fondements sont en général sensiblement les mêmes. Pour cet article, nous privilégions le terme éducation inclusive qui semble se distinguer plus fortement du modèle d'intégration.

3. Illustration inspirée des descriptions de l'intégration proposées par : Beaugregard et Trépanier, 2010; Chapman, 1988; Foreman, 2008; Garner, 2009; Vienneau, 2006.

4. Illustration inspirée des descriptions de l'éducation inclusive proposées par : Carrington *et al.*, 2012; Foreman, 2008; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; UNESCO, 2015; Vienneau, 2006.

pour tous. Il vise à offrir un environnement d'apprentissage favorisant la présence, l'apprentissage, la réussite, la participation et la socialisation de chaque enfant. En contexte inclusif, les forces et besoins de Ludovic et de chacun de ses pairs seraient considérés, tant dans le cas où les élèves connaissent des difficultés persistantes ou passagères que s'ils ont besoin d'un enseignement enrichi à un moment ou à un autre.

Ce modèle se caractérise donc par l'absence de catégories d'élèves basées sur des besoins particuliers ou diagnostics médicaux. Il considère plutôt, dans son offre de soutien, la diversité des profils d'élèves tels qu'ils se manifestent dans le contexte scolaire au quotidien. Conséquemment, Ludovic ne serait pas spécifiquement identifié comme appartenant à une catégorie d'élèves en difficulté de comportement. Aussi, il serait admis sans condition dans la classe de ses camarades, l'éducation inclusive soutenant également l'idée que tous les élèves doivent être scolarisés avec leurs pairs dans leur école de quartier, peu importe leurs besoins. Dans le modèle inclusif, la pédagogie universelle est privilégiée (ex. : différenciation pédagogique).

Des mesures particulières pourraient aussi être mises en place pour répondre aux besoins de Ludovic. Toutefois, ce soutien serait offert avant tout en classe et les pairs de Ludovic pourraient eux aussi en tirer avantage, réduisant ainsi le poids de la différence de l'élève cible. Les professionnels, enseignants et techniciens en éducation spécialisée travailleraient en partenariat en vue non seulement

d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages scolaires et comportementaux, mais aussi de modifier l'environnement scolaire de sorte qu'il soit favorable à ce progrès. Il s'agit donc de repenser l'organisation des ressources, de la classe et de l'enseignement pour aider l'ensemble des élèves.

En somme, quelles différences entre ces modèles ?

À la lumière de cette analyse, nous constatons qu'il existe des différences substantielles entre les approches d'intégration et d'éducation inclusive, à commencer par la représentation même que nous avons de l'élève, de sa différence et de ses difficultés. Du côté de l'intégration, on met l'accent sur le trouble ou les difficultés de l'élève en lien avec une catégorie de besoins particuliers. Du côté de l'éducation inclusive, on considère la diversité des profils d'élèves sans assignation à des catégories prédéfinies; l'identification n'est alors pas une condition à l'obtention de soutien.

Une autre différence est celle de la place de Ludovic dans le milieu scolaire. Alors qu'en contexte d'intégration sa place en classe ordinaire est conditionnelle à son adaptation à cet environnement, en contexte d'éducation inclusive il fait d'emblée partie de l'école et de la classe. Dans ce dernier cas, c'est l'environnement scolaire qui doit être revu s'il ne permet pas de répondre aux besoins de l'élève. Il s'agit donc de conceptions différentes quant au statut de l'élève qui est considéré soit en tant que membre différent, soit en tant que membre à part entière de la

communauté scolaire et de la classe. Enfin, tandis que la situation d'un élève identifié en difficulté en contexte d'intégration renvoie à des solutions et interventions individuelles, l'éducation inclusive mise plutôt sur des solutions accessibles au plus grand nombre et appliquées en classe. Comme tous les élèves sont considérés dans l'offre de soutien, l'éducation inclusive a comme effet potentiel de minimiser l'identification liée à une différence.

En somme, il s'agit bien plus que d'une simple question de terminologie. Les deux notions ne sont pas interchangeables; elles portent des visions différentes. Bien entendu, il est nécessaire de préciser que les politiques des systèmes éducatifs et les pratiques des milieux scolaires voire de chacun des enseignants dans sa classe présentent le plus souvent des caractéristiques appartenant aux deux modèles. C'est entre autres ce qu'a révélé une analyse des politiques de plusieurs provinces canadiennes, incluant celles du Québec qui se situeraient surtout du côté de l'intégration (Bergeron, Point et Prudhomme, 2013).

Malgré cette mixité dans les systèmes éducatifs et dans les milieux de pratique, la reconnaissance des différences entre les deux modèles est nécessaire. En effet, ces différences peuvent être des indicateurs à partir desquels réfléchir pour analyser et préciser la vision portée dans chaque école quant à la place de chacun de ses élèves et au rôle des acteurs scolaires dans la création d'un environnement favorisant la présence, l'apprentissage, la réussite, la participation et la socialisation de chaque élève. ■

Références

- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 4-38). Milton, Australie : Wiley.
- Chapman, J. W. (1988). Special education in the least restrictive environment : Mainstreaming or maindumping? *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 14(2), 123-134.
- Cooper, P. (2004). Is 'inclusion' just a buzz-word? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 219-222.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.
- Feiler, A. et Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147.
- Foreman, P. (2008). Setting the scene : Teachers and inclusion. Dans P. Foreman (dir.), *Inclusion in action* (2^e éd., p. 2-36). Melbourne, Australie : Cengage Learning.
- Garner, P. (2009). Special educational needs : *The key concepts*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Bergeron, G., Point, M. et Prudhomme, L. (2013). *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire Normand Maurice. Récupéré de : http://www.lisis.ch/resources/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi : les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5-48). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- UNESCO (2015). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France : Auteur.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.