

# Thématique

---

## intégration et inclusion

### Intégration scolaire

par  
Robert Doré

#### Définition de la thématique

Cette rubrique traite de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au préscolaire, au primaire et au secondaire.

#### Définition des concepts

##### *La notion d'intégration*

(Extrait d'un texte qui a été présenté dans le cadre du congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire en août 1995 à Toronto, Excellence et Équité en Éducation par Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P.).

La notion d'intégration a été comprise de diverses façons lorsqu'appliquée au milieu scolaire. La notion d'intégration est aussi polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent à plusieurs fins : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique. En plus, le concept d'intégration et le degré d'intégration peuvent-ils considérablement varier d'une expérience à l'autre (et donc, d'un écrit à l'autre). Sous le vocable "intégration", on peut retrouver aussi bien le cas de jeunes regroupés à l'intérieur d'une classe "spéciale" dans une école régulière que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. À son tour, le degré d'intégration dans les classes ordinaires peut varier considérablement : elle va de l'intégration limitée à des matières "périphériques" (éducation physique et arts, par exemple) à l'intégration dans les matières "fondamentales" (langue maternelle et mathématiques) jusqu'à l'intégration totale.

##### *L'intégration et le mainstreaming*

Historiquement, le terme "intégration" a été utilisé dans un but de démarcation des pratiques de "ségrégation" qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans la décennie 1970, en particulier, la notion de *mainstreaming* est apparue pour rendre compte de l'objectif d'intégration ultimement visé pour toutes les clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté. Cette notion repose sur un ensemble de croyances : chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible (Gottlieb, 1981; Council for Exceptional Children, 1976; in Rosengerg, 1980); chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée (Council for Exceptional Children, 1976; in Rosenberg, 1980); il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des élèves (Gottlieb, 1981; Council for Exceptional Children, 1976; in Rosenberg, 1980); les élèves spéciaux doivent le plus possible être éduqués avec des élèves normaux et le retrait de l'élève spécial en classe ou école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés (Gottlieb, 1981; Council for Exceptional Children, 1976; in Rosenberg, 1980).

Au Québec, le rapport du COPEX (1976) s'inscrit dans cette approche. Le terme *mainstreaming* est traduit par **intégration**. Celle-ci est ainsi définie :

L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation (COPEX, 1976 : 198).

Pour se matérialiser, le processus d'intégration - mainstreaming se traduit dans une gamme de services qui vont de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier. Pareille structure a été nommée **système en cascades** : un système devant théoriquement favoriser systématiquement l'environnement le plus normal possible et offrant &mdash; à toutes les étapes de ségrégation &mdash; des passerelles autorisant un retour en situation dans le cursus régulier ou dans la classe ordinaire.

Dans bien des cas, toutefois, l'objectif d'intégration n'était jamais atteint de telle sorte qu'une politique officielle d'intégration pouvait être accompagnée de pratiques permanentes de ségrégation (totale ou partielle). C'est dans une large mesure, en réaction contre des situations d'intégration mitigée (voire de ségrégation) que sont apparues de nouvelles expressions qui font de l'intégration une obligation pour tous et non un objectif à plus ou moins long terme.

***L'intégration renommée : inclusion, full inclusion, REI...***

Ainsi, récemment, une nouvelle expression anglaise est apparue, *full inclusion*, qu'on définit comme un nouveau paradigme:

Le concept de *full inclusion* renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier :

1. le concept d'*inclusion* reflète plus clairement et précisément ce qui est requis: tous les enfants doivent être *inclus* dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général (*mainstream*);
2. le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est d'intégrer un élève ou un groupe d'élèves à nouveau dans le courant principal (*mainstream*) de l'école et dans la vie communautaire, celui-ci ou ceux-ci en ayant déjà été exclu; le but premier de l'*inclusion* est de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire au départ [...];
3. l'accent dans les écoles *inclusives* porte sur comment construire un système qui *inclut* et est bâti pour tenir compte des besoins de chacun ;
4. finalement, il y a un changement : on ne cherche plus à aider seulement les élèves intégrés qui sont en difficulté; l'accent est élargi pour tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) pour qu'ils réussissent dans le courant éducatif général (Stainback et Stainback, 1992 : 3).

Dans cette dernière approche, l'objectif est de développer le sens de la communauté et un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous les membres de la communauté (Stainback et Stainback, 1992). De plus, comme la classe ordinaire est le lieu d'appartenance de tous, cette approche prône la fusion du système de l'enseignement spécial avec celui de l'enseignement régulier (Stainback et Stainback, 1984). D'où l'autre appellation qui est apparue, *Regular Education Initiative* (REI) (Crawford et Porter, 1992).

Pour d'autres, cette approche de l'*inclusion* totale est aussi reflétée dans des expressions nouvelles comme *heterogeneous grouping* (Villa, Thousand, 1993) ou encore, *adaptive education* (Wang, 1992).

\*

Ces différentes approches et conceptions sont nommées, en anglais, par différents termes, principalement : *mainstreaming* , *inclusion* et *full inclusion inclusion*. En français, on ne dispose pas de la même latitude, tous ces termes et concepts sont actuellement traduits par un seul terme "intégration". Il en résulte une confusion importante qui, avant tout n'est pas terminologique, car la confusion est d'abord conceptuelle.

### ***L'intégration : physique, sociale, pédagogique***

Le terme intégration peut être ainsi défini :

L'intégration est un processus par lequel des éléments sont amenés à constituer un tout unissant les différentes parties dans une totalité; [...] l'intégration est un moyen et non une fin en soi (Flynn et Kowalczyk-McPhee, 1989; in Little, 1992 : 14).

Cette conception organique de l'intégration est associée à la notion de valorisation des rôles sociaux de tous les partenaires et tout particulièrement de ceux qui sont traditionnellement marginalisés. Aussi, dans l'univers de l'"intégration - *inclusion* ", le concept de **valorisation des rôles sociaux** tend-il à se substituer à celui de **normalisation**, qui était l'idée-charnière au coeur de l'"intégration - *mainstreaming* ". Wolfensberger et Thomas ont bien mis en lumière l'importance accrue accordée à la valorisation des rôles sociaux :

La valorisation des rôles sociaux est l'utilisation de moyens culturellement valorisés pour permettre aux personnes (socialement dévalorisées) d'obtenir et de conserver des rôles socialement valorisés (1988 : 34).

La valorisation des rôles sociaux n'est évidemment pas exclusive au monde scolaire. Elle dépend d'un mouvement plus global d'intégration qui s'étend à toutes les sphères de la vie en société. L'intégration scolaire est à la fois distincte et partie prenante d'autres réalités d'intégration. Par exemple, l'intégration physique est une des dimensions spécifiques de l'intégration, quoique, comme l'ont encore noté judicieusement Wolfensberger et Thomas (1988), ce niveau d'intégration n'entraîne pas nécessairement l'interaction entre les personnes *physiquement* rassemblées.

L'intégration physique est la présence physique d'une ou plusieurs personnes (dévalorisées) dans les établissements, les situations et lors d'activités ordinaires où des gens non dévalorisés sont également présents; cependant, une telle intégration physique ne signifie pas nécessairement que la ou les personnes dévalorisées interagissent avec celles non dévalorisées (pp. 29-30).

A elle seule, l'intégration physique est incomplète. Une dimension temporelle doit être ajoutée. Cette conjonction physique et temporelle est particulièrement importante en matière d'intégration scolaire, alors qu'on estime que la portion réelle de temps que l'élève intégré passe en classe ordinaire détermine s'il y a ou non intégration véritable (Gottlieb, 1981).

Quant à l'intégration sociale, qui est englobante, elle est ainsi définie :

L'intégration sociale consiste en la participation de la ou des personnes (dévalorisées) avec les citoyens non dévalorisés aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou moins normatifs (Wolfensberger et Thomas, 1988 : 29-30).

Enfin, l'intégration pédagogique est celle qui est basée sur une programmation et une planification continue et individuelle (Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic, 1975) et qui comporte les dimensions d'intégration physique, temporelle et sociale définies plus haut.

### ***La notion de conditions d'intégration***

(Le texte qui suit est tiré de Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P., 1996 : 79)

L'expression <conditions d'intégration> (CI) peut revêtir un sens différent selon l'auteur consulté. Pour certains, elle désigne les éléments préalables à la réalisation d'une expérience d'intégration (Flynn et Ulicni, 1979). Pour d'autres, il peut s'agir des circonstances qui favorisent ou ralentissent la mise sur pied d'expériences ou de pratiques d'intégration dans les écoles (Crawford et Porter, 1992). Aux yeux de plusieurs, l'expression fait référence aux données nécessaires à la réussite de l'expérience d'intégration (Flynn et Ulicni, 1979; Goupil et Boutin, 1989). Adoptant un point de vue différent, Beaupré (1989) soutient plutôt que les CI correspondent au mode d'application dans la réalité des principes qui sont à la base de l'intégration. Finalement, d'autres auteurs préfèrent parler des <meilleures façons de faire> (best practice; Fox, 1987) ou, inversement, des obstacles à l'intégration (Garon, 1992).

### ***Les indicateurs de réussite de l'intégration***

(Le texte qui suit est tiré de Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P., 1996 : 185-186)

Brinker et Thorpe (1983) distinguent deux types : les indicateurs indirects et les indicateurs directs. Les premiers servent à évaluer la présence de conditions généralement associées à la réussite de l'intégration comme par exemple, un climat de confiance dans l'école, la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration.... Les seconds, servent plutôt à évaluer directement si l'intégration est réussie comme par exemple, la présence à temps complet ou presque de l'élève intégré en classe ordinaire, son apprentissage de savoirs similaires ou identiques à ceux du programme général, ses progrès relatifs aux objectifs du PEI...

Les indicateurs indirects les plus pertinents se définissent par un climat de coopération dans l'école (Brunet et Doré, 1994; Doré et Brunet, 1993), la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration, un degré élevé de satisfaction au travail associé à une faible utilisation des congés de maladie (Hilton et Liberty, 1992), le recours à des stratégies d'enseignement diversifiées et à une gestion de la classe démocratique, caractérisée notamment par la souplesse dans l'application des règles de fonctionnement (Brunet et Doré, 1994; Doré et Brunet, 1993), l'individualisation des objectifs du PEI (Hilton et Liberty, 1992), et la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts d'élèves présentant une déficience intellectuelle avec leurs pairs du secteur ordinaire (Hilton et Liberty, 1992). [...]

Plusieurs indicateurs directs semblent également pertinents. Ils concernent la présence à temps complet ou presque de l'élève intégré en classe ordinaire (Ward, 1991), son apprentissage de savoirs similaires ou identiques à ceux du programme général (Brunet et Doré, 1994; Doré et Brunet, 1993), ses progrès relativement aux objectifs du PEI (Hilton et Liberty, 1992), son acceptation par ses camarades de classe (Goodman *et al.*, 1992; Sabornie, 1985), sa participation à un large éventail d'activités récréatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'établissement de relations d'amitié ne se limitant pas au cadre de l'institution (Ward, 1991) et sa capacité à faire montre d'habitudes ou de comportements sociaux analogues à ceux des élèves ordinaires de son groupe d'âge (Brown *et al. in* Saint-Laurent, 1994).

### Références

Beaupré, P. (1989). *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit..* Thèse non publiée, Université Laval, Québec.

Brinker, R.P., et Thorpe, M.E. (1983). *Evaluation of the integration of severely handicapped students in regular education and community settings.* Princeton, NJ: Educational Testing Service, Education Policy Research Institute. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 244 499).

COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.* Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec : QC.

Crawford, C., et Porter, G.L. (1992). *How it Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth With Disabilities.* North York, On. : Roehrer Institute.

Darvill, C.E. (1989). Teacher attitudes to mainstreaming. *Canadian Journal*

of *Special Education*, 5(1), 1-14.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.

Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC: Éditions Logiques.

Fox, T. et Williams, W. (1991). *Implementing best practices for all students in their local school. Inclusion of all students through family and community involvement, collaboration, and the use of school planning teams and individual student planning teams*. Burlington, VT: Vermont statewide systems support project, University of Vermont.

Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.

Hilton, A., et Liberty, K. (1992). The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated setting. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 167-175.

Kaufman, M., Gottlieb, J., Agard, J.A., et Kukic, M.B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In E.L. Meyen, G.A. Vergason, & R.J. Whelan (Eds.), *Alternatives for teaching exceptional children* (p. 35-54). Denver: Love Publishing.

Rosenberg, R.L. (1980). *A multidimensional case study exploring the dynamics of the integration of mildly handicapped students*. University of Wisconsin-Madison.

Stainback, S., et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students..* Baltimore, ML : Paul H. Brookes Publishing Co..

Stainback, W., et Stainback, S. (1984). Facilitating Integration through Personnel Preparation. In N. Certo, N. Haring et R. York, *Public School Integration of Severely Handicapped Students: Rational Issues and Progressive Alternatives* (pp. 143-153). Baltimore, ML : Paul H. Brookes Publishing Co..

Wang, M.C. (1992). The Theory and Practice of Adaptive Education. In M.C. Wang, *Adaptive Education Strategies*, (pp. 1-37).

Ward, J. (1991). Integrating students with Down Syndrome into secondary school. In C.J. Denholm et J. Ward (éd.), *Adolescents with Down Syndrome: International perspectives on research and program development. Implications for parents, researchers and practitioners* (p.39-50). Victoria, BC: University of Victoria.

Wolfensberger, W., et Thomas, S. (1988). *Passing: Programme d'analyse des des systèmes de services, Application des buts de la valorisation des rôles sociaux.* (2ième édition) (M. Roberge, trad.) . Downsview, Ont. : Institut G. Allan Roher. (Version originale publiée en 1983).

