

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 8 (2012), pp. 34-43

L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ?

Gérald Boutin

Université du Québec à Montréal

boutin.gerald@uqam.ca

Lise Bessette

Université du Québec à Montréal

bessette.lise@uqam.ca

Résumé

Les auteurs de cet article exposent deux approches contrastées : celle du *mainstreaming* et celle de l'inclusion totale dont ils retracent les origines, les fondements théoriques, les objectifs et les pratiques.

Cette vue d'ensemble vise à permettre au lecteur de se faire une idée la plus juste possible des tenants et des aboutissants de ces courants de pensée qui occupent actuellement le devant de la scène des systèmes éducatifs mondiaux. Elle appelle à la concertation plutôt qu'à la confrontation gratuite.

Mots-clés : Intégration – Inclusion totale – Fondements théoriques – Dispositifs – Stratégies

Introduction

Plus que jamais, il est question de la place de la personne handicapée ou en difficulté dans la société. Il est donc normal que l'École soit un lieu de débats très vifs à ce sujet. Malheureusement, ces débats prennent souvent l'allure de prises de position apparemment irréconciliables sous divers aspects. Pour les tenants de l'inclusion totale, il s'agirait d'inscrire dans la classe ordinaire tous les élèves quels que soient leurs difficultés ou handicaps ; pour ceux de l'intégration scolaire, il conviendrait de prendre en considération les caractéristiques de l'élève à besoins particuliers¹. À vrai dire, ces deux positions s'appuient sur des conceptions différentes du handicap et des modalités d'intervention auprès de personnes en difficulté. Le fait d'opter de façon radicale pour l'un ou l'autre de ces deux courants risque de nous faire perdre de vue la complexité d'une problématique qui exige à la fois analyse, réflexion et action concertée.

Dans un premier temps, nous aborderons de façon plus spécifique la relation entre l'école et le handicap en mettant en perspective le développement du courant de l'intégration scolaire (*mainstreaming*). Dans un deuxième temps, nous donnerons un aperçu des débats actuels concernant ce courant. Enfin, après avoir souligné quelques aspects éthiques liés à ces deux

postures, nous tenterons de dégager des pistes de solution qui tiendront compte des résultats issus des recherches actuelles ainsi que des observations de terrain.

1. École et handicap : deux approches contrastées

1.1. Les origines du mainstreaming ou du courant de l'intégration

Dans les pays occidentaux, des années 1920 aux années 1970 environ, le courant dominant, la tendance en éducation consistait à placer les *élèves à besoins particuliers* dans des écoles et des services spéciaux. Sous l'impulsion de nombreux facteurs économiques et pédagogiques, cette façon de procéder fit peu à peu place à un modèle de services éducatifs identifié, aux États-Unis, sous le vocable *mainstreaming*. Depuis l'adoption en 1973 de l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), les écoles américaines ont tenté de dispenser tous les services nécessaires pour qu'ils puissent se développer, pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers. L'*Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142), adopté en 1975, reconnaissait à tout enfant le droit à l'éducation gratuite dans l'environnement le moins restrictif possible. Peu à peu, des écoles furent aménagées et équipées dans le but de pour répondre davantage aux besoins particuliers des élèves intégrés dans le système scolaire général qui furent dès lors de moins en moins orientés vers l'éducation spécialisée. Aujourd'hui, même si l'enseignement spécialisé demeure accessible aux élèves « à besoins particuliers », l'objectif du système éducatif n'en demeure pas moins de scolariser la majorité des élèves incluant ceux « à besoins particuliers »² dans l'école du quartier et même dans la classe ordinaire en autant que possible.

1.2. Le développement du courant de l'intégration scolaire au Québec

Ce n'est qu'à la suite de la publication du Rapport COPEX en 1976 que le courant de l'intégration scolaire a commencé à se développer au Québec. Celui-ci était destiné à lutter contre l'augmentation du nombre de classes spécialisées. Les politiques s'inquiétaient alors des coûts engendrés par les services éducatifs et la mise à l'écart d'élèves en difficulté légère.

Partant de là, ce courant s'est accéléré avec l'appui du Gouvernement qui a publié en 1979, *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* ayant pour but de « poser les jalons d'une nécessaire relance du système scolaire québécois, en vue d'une qualité accrue de l'enseignement qu'on y dispense. » (p. 11) Le chapitre 5 de ce document officiel, consacré à l'« enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage »³, s'inspire largement des recommandations du Rapport COPEX⁴.

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a élaboré et publié les premières définitions des élèves à besoins particuliers en 1992 pour les modifier ensuite au cours des années. Honorez (2001) rappelle justement que ces définitions sont utilisées notamment lors de la déclaration annuelle des effectifs scolaires faite par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé. Il souligne, de plus, que cette déclaration sert de base aux allocations du MEQ et qu'elle est utilisée régulièrement aux fins de statistiques, d'analyse et de recherches sur le cheminement scolaire de ces jeunes. L'appellation *Élèves Handicapés ou élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage* (EHDAA, MEQ, 2000) a remplacé la version de 1992 :

« [...] cette nouvelle version des définitions des EHDAA aura pour effet [...] de soustraire les élèves manifestant des difficultés et des troubles d'apprentissage du budget ministériel voué aux services éducatifs spécialisés [...] au dépend des élèves que l'école dit en " difficultés d'apprentissage ". »

Malgré le fait que le document ministériel de 2000 réduise à 13 les 31 catégories ou définitions avec codes de 1992, notons l'apparition dans le même document d'une nouvelle catégorie d'*Élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage*. Ces derniers sont rangés sous l'appellation d'**Élèves à Risque** et ne génèrent pas de ressources financières pour les commissions scolaires comme l'étaient plusieurs des catégories disparues. Honorez (2001), soutient encore, qu'il vaut mieux ne pas chercher une explication pédagogique aux nouvelles définitions. Il suggère que les concepteurs de ces nouvelles définitions avaient surtout une représentation comptable des ÉHDAA.

La politique du MEQ (1999), intitulée « Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire » affichait pourtant des objectifs louables en proposant « des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale les milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportements ou d'apprentissage. » Force est de constater qu'il y a encore loin de la coupe aux lèvres sur ce point. Rappelons au passage que la loi sur l'instruction publique (LIP) du Québec comporte plusieurs articles assurant des services aux élèves à besoins particuliers dont l'article 96.14 qui spécifie que le directeur doit établir un plan d'intervention adapté, voir à sa réalisation et son évaluation et en informer les parents. C'est ainsi que les élèves « à besoins particuliers » ont accès à des dispositifs spéciaux selon ce plan, tenant compte de leurs besoins éducatifs, élaboré par les intervenants de l'école en collaboration avec la famille.

Selon le modèle de service en cascades⁵, il convient de procéder **au classement des populations scolaires** en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves en difficulté. Les élèves souffrant d'un handicap léger sont d'abord placés dans les classes ordinaires, au moins à temps partiel. Quant à ceux qui présentent un handicap trop sévère pour être inscrit dans la classe ordinaire, les tenants de l'intégration sont d'avis qu'une classe spéciale à l'intérieur de l'école de quartier contribuera davantage à leur épanouissement. Il leur apparaît indispensable de fournir à tous des lieux de rencontre qui leur permettent de nouer des amitiés et de développer un sentiment commun d'appartenance à la communauté.

1.3. L'avènement du courant de l'inclusion totale

À la fin des années 1980, aux États-Unis, des auteurs concernés par la problématique des élèves à besoins particuliers ont remis en question l'existence de services éducatifs spécifiques et commencé à préconiser la fusion des services éducatifs « dits » réguliers avec les services éducatifs « dits » spéciaux. Il en fut même au Canada, plus particulièrement au Nouveau-Brunswick, en Ontario, au Manitoba et au Québec. Ce mouvement prit un essor particulier sous l'impulsion des travaux de Vienneau (2002) au Nouveau-Brunswick.

Rappelons que les tenants de l'inclusion totale invoquaient l'inefficacité du système séparé qui contribuait, maintenant-ils, à la promotion d'attitudes inappropriées envers les élèves identifiés à besoins particuliers. Selon eux, on ne doit recourir à l'éducation spécialisée que lorsque l'enseignement en classe ordinaire s'avère problématique. Même si ce mode de fonctionnement n'a pas toujours été cohérent, il s'inspirait néanmoins jusqu'au début des années 1990, des définitions des handicaps et des typologies d'enfants à besoins particuliers en vigueur tant aux États-Unis qu'au Québec pour l'organisation et du financement des services aux élèves à besoins particuliers. Le **Tableau 1** représente ces catégories.

Ces nouvelles définitions préconisent une approche globale soucieuse d'assurer la plus grande équité possible dans le partage des ressources. Elles permettent au personnel scolaire de

consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative auprès des jeunes. En fait, elles réduisent le nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté et le nombre de ratios de financement. Enfin, elles réduisent entre autres les exigences administratives et simplifient la déclaration et la validation des effectifs scolaires.

Au début des années 2000, on assiste dans la plupart des sociétés postindustrielles, à une remise en question des services destinés à l'élève à besoins particuliers. Cette remise en question s'explique par l'avènement d'une société qui se veut plus tolérante, une société qui prône l'égalité des chances, le respect des droits de la personne et une approche plus citoyenne, plus ouverte sur la communauté.

Aujourd'hui, cependant, des commissions scolaires québécoises telles celles des villes de Laval et de Montréal considèrent que « l'approche inclusive soutenue par l'actuelle Politique de l'adaptation scolaire nationale est un idéal très difficilement atteignable dans la grande région montréalaise, compte tenu des conditions actuelles et de la concentration de facteurs de vulnérabilité » (Commissions scolaires de Laval et Montréal, 2010 : 5)⁶.

Tableau 1. Tableau comparatif entre les catégories d'enfants à besoins particuliers aux États-Unis et au Québec

ÉTATS-UNIS Catégories établies par l'IDEA, 1991	QUÉBEC Catégories établies par le MEC, 1992 ⁷
<i>Autisme</i>	<i>Troubles envahissants du développement</i>
<i>Déficience auditive</i>	<i>Déficience auditive</i>
<i>Déficience visuelle</i>	<i>Déficience visuelle</i>
<i>Surdité</i>	
<i>Surdi-cécité</i>	
<i>Retard mental</i>	<i>Déficience intellectuelle moyenne à sévère</i> <i>Déficience intellectuelle profonde</i>
<i>Troubles orthopédiques</i>	<i>Déficience motrice légère ou organique</i> <i>Déficience motrice grave</i> <i>Déficience physique grave</i>
<i>Autres atteintes à la santé</i>	<i>Déficience atypique</i>
<i>Handicaps multiples</i>	<i>Troubles sévères du développement</i>
<i>Graves troubles affectifs</i>	<i>Troubles relevant de la psychopathologie</i> <i>Troubles graves du comportement</i>
<i>Troubles d'apprentissage particuliers</i>	<i>Troubles d'apprentissage</i>
<i>Troubles de la parole ou du langage déficience</i>	<i>Déficience langagière</i> <i>Déficience motrice légère ou organique ou</i> <i>déficience langagière</i>
<i>Traumatisme crânien</i>	

Source : IDEA, MEQ

1.4. Les grandes caractéristiques du mouvement de l'inclusion totale

Au cours des deux dernières décennies, le mouvement dit d' « inclusion totale » a pris un essor considérable. Plusieurs pays remettent en question l'organisation des services aux élèves en difficulté en s'appuyant sur les principes qui sont à la base de ce courant (Nederlandt, 2007). Il nous paraît utile de rappeler ici les définitions les plus courantes de cette appellation ainsi que les origines, les fondements théoriques, et les visées de ce courant.

1.4.1. Définitions

Ce type d'inclusion est décrit par Armstrong et Barton (2000 : 53) « [...] comme une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés éducatives où tous les apprenants sur une base de droits égale. » De nombreux organismes qui se sont

donné pour mission de défendre les personnes handicapées ont adopté cette définition, du moins de façon générale. Citons à titre d'exemple, l'Association canadienne pour l'intégration communautaire qui définit ainsi l'inclusion totale : « C'est une façon de développer et de concevoir nos écoles, nos classes, nos programmes, et nos activités afin que tous les élèves apprennent et participent ensemble [...] un système d'éducation inclusif ne sépare pas certains élèves au sein de la classe ordinaire. » (www.inclusiveeducation.ca) L'UNESCO (2006, 12), pour sa part, considère que l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, dans la classe ordinaire représente la caractéristique principale de ce dispositif. Cet organisme définit ainsi l'inclusion : « Il s'agit d'une approche dynamique de répondre [sic] positivement à la diversité des élèves [...]. » En somme, ces deux définitions ne contribuent pas à la clarification des concepts de base que sont le *mainstreaming* et l'inclusion scolaire. Effectivement, il arrive souvent que ces deux termes soient pris l'un pour l'autre.

1.4.2. Origines

Le mouvement d'intégration totale a pris naissance aux États-Unis au tournant des années 1990. Dès le début, plusieurs auteurs se sont prononcés contre un système scolaire bipartite : à savoir, un volet consacré à l'enfant dit sans difficultés particulières, un autre, aux élèves en difficulté. Une autre caractéristique de ce mouvement réside dans le fait qu'il s'oppose de façon radicale à celui du *mainstreaming*, ce qui a fini par occulter les points de convergence de ces deux courants. En effet, tous deux, visent à donner à tous les élèves la possibilité de se développer de façon optimale. Nous sommes loin ici des positions radicales entre les tenants de l'exclusion et ceux de l'inclusion en classe ordinaire des élèves « à besoins particuliers ». À vrai dire, ce mouvement s'inscrit dans la continuité de celui du *mainstreaming* ou de l'intégration conditionnelle. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on puisse les confondre.

1.4.3. Les fondements théoriques et légaux

Pour bien comprendre le mouvement de l'inclusion totale, il est indispensable de revenir à ses fondements théoriques. Dans un premier temps, rappelons que ce mouvement prend racine dans les écrits d'auteurs reliés à l'école progressive américaine (Progressive School. Voir Boutin, 2012) qui en constitue la source essentielle. On aurait tort également de sous-estimer l'inscription de ce mode d'inclusion dans le prolongement de la littérature universelle des droits de l'Homme (1948). Quoi qu'il en soit, cette inscription a largement influencé la plupart des politiques éducatives des pays développés. Presque tous se sont dotés de dispositifs légaux destinés à la défense des droits des élèves en difficulté. Néanmoins, l'*inclusion totale* n'est pas le fait de tous les pays de l'OCDE comme nous le rappelons dans un ouvrage récent (Boutin et Bessette : 2009, pp. 137-139). Certains, dont le Québec, ont opté pour une position plus modérée (LIP, article 235).

1.4.4. Les objectifs visés

Les tenants de ce mouvement poursuivent des objectifs qui tendent à transformer le système scolaire dans son ensemble ainsi que les modalités d'intervention auprès des élèves en difficulté. Ils privilégient, pour la plupart, le placement de tous les élèves quelles que soient leurs capacités dans la classe ordinaire.

Les systèmes éducatifs qui adhèrent à ce type d'inclusion recommandent une uniformisation des services et insistent sur la nécessité de réviser les tâches, rôles et fonction des intervenants scolaires. De tels objectifs ont retenu l'attention d'un grand nombre de chercheurs (voir bibliographie). Plusieurs d'entre eux se sont penchés sur l'école inclusive voyant là une approche novatrice qui permet à l'école de dépasser les objectifs de l'apprentissage scolaire et de contribuer en outre à la solution de certains problèmes sociaux. La façon d'atteindre ces

objectifs ne fait cependant pas l'unanimité. En effet, selon Benoit (2008)⁸ l'école inclusive s'inscrit « dans une logique d'accessibilité universelle, dans laquelle l'enseignement spécialisé serait envisagé comme une mesure dérogatoire insatisfaisante, à réinterroger en permanence »⁹. Par contre, Schaffner et Buswell (1999) et bien d'autres, considèrent que l'école inclusive ne peut être implantée sans le respect de conditions essentielles.

2. Aperçu des débats actuels autour de cette problématique

Les débats actuels concernant la situation des élèves en difficulté se caractérisent par un certains malentendus concernant à la fois le vocabulaire employé, les fondements philosophiques et enfin l'organisation des services. Chacun de ces points mérite une attention particulière.

Dans un premier temps, en effet, il semble difficile de s'entendre, comme le souligne Plaisance (2007), sur un bon nombre de termes : approche inclusive, école inclusive, classe inclusive, intégration-inclusion, etc. Qui plus est, chercheurs et praticiens divergent d'opinion sur la notion même d'inclusion scolaire, pourtant très à la mode. Cet état de choses crée une confusion qui perdure depuis plusieurs années. Cette difficulté à cerner le sens des divers concepts provient sans doute du fait que les chercheurs, pour la plupart, se situent à l'extérieur du milieu scolaire. Les descriptions qu'ils proposent risquent ainsi d'être peu en lien avec les réalités du terrain. Les praticiens, de leur côté, allèguent que les définitions proposées par les précédents s'éloignent de leur vécu quotidien.

Dans un deuxième temps, il faut noter que les débats actuels reposent sur des conceptions philosophiques, sociologiques et éthiques différentes. Une analyse même sommaire des fondements de l'intégration scolaire fait apparaître des positions contrastées. À l'instar de l'OCDE (1994), et de plusieurs autres auteurs, Gardou et Poizat (2007) ramènent les fondements théoriques de ce mouvement à trois grands modèles : médico-psychologique, environnemental et anthropologique. À lire de nombreux textes, tout se passe comme s'il fallait adhérer à l'un ou l'autre de ces modèles en rejetant l'apport de certains autres. Cette façon d'aborder les fondements théoriques de la problématique relative à l'inclusion scolaire risque de nous faire oublier l'apport des sciences sociologiques, psychologiques, médicales et pédagogiques.

Enfin, plusieurs malentendus proviennent du manque de clarté concernant l'organisation des services destinés aux élèves en difficulté et la perception que l'on se fait des caractéristiques et des besoins réels de ces derniers. C'est ainsi que les tenants de l'approche inclusive totale (voir ci-haut) voient dans la classe ordinaire le seul lieu propice à la scolarisation d'un élève en difficulté.

Certains vont même jusqu'à exclure tout autre dispositif, pourtant indispensable au développement de l'élève concerné, l'empêchant ainsi d'accéder aux services que son état requiert. Selon eux, la classe-ressource, le répit ou autres modes de fonctionnement contribueraient à marginaliser l'élève en difficulté. On comprend dès lors que les tenants d'une intégration conditionnelle ne sauraient adhérer à une telle position. Selon eux, il serait contre-productif de décrier les dispositifs différents de la classe ordinaire, leur contribution demeurant essentielle. Manifestement, les uns et les autres ne voient pas de la même façon les besoins de l'élève en difficulté.

En résumé, il paraît difficile d'aborder le mouvement de l'intégration scolaire ou de l'inclusion sans se référer à un canevas de base. Les tensions que nous observons à l'heure actuelle dans ce

domaine s'expliquent en bonne partie par leur inscription dans un tissu idéologique. C'est ainsi que la question que pose Clayton (2008) « Qu'y a-t-il derrière la pression à l'intégration ? » revêt toute son actualité. Cette auteure rappelle à juste titre la complexité du mouvement de l'intégration scolaire en soulignant, notamment, les dimensions éthiques qu'il ne faut pas perdre de vue. Nous ferions une grave erreur, fait-elle remarquer en substance, si nous pensions que l'égalité des chances signifie que tout un chacun devrait recevoir le même traitement. Tout compte fait, il s'agit bien de prendre en compte la question du handicap ou de la différence dans le contexte scolaire en particulier sans exclure pour autant l'apport des sciences contributives que sont la médecine, la psychologie et la sociologie.

Quoi qu'il en soit, on peut se demander s'il est pertinent d'adhérer de façon absolue à un seul de ces modèles ou s'il faut plutôt tenter de prendre en considération les aspects positifs de chacun. Pour notre part, nous pensons que la façon courante d'aborder ce sujet risque de conduire à certains malentendus.

Les points de vue demeurent très contrastés. Thomazet (2006 : 23), par exemple, parle d'une évolution de points de vue en faisant allusion au passage du modèle médical au modèle social. Il souligne notamment l'importance de clarifier les nombreuses nomenclatures concernant le handicap et ajoute même que « La conception du handicap a [...] changé, on le perçoit maintenant en termes de désavantage » (p. 24). Selon lui, le concept [de handicap] devient inopérant pour la recherche et l'on doit prendre conscience qu'il est avant tout une construction sociale « le degré de handicap [est] fonction de la compensation sociale que la personne reçoit » (Chauvière et Plaisance : 1999). D'autres auteurs, dont Gillig (1999) mettent un bémol sur cette notion de construction du handicap. Sans nier l'impact de l'environnement sur ce phénomène, ils accordent une grande importance aux causes intrinsèques qui relèvent des caractéristiques personnelles de chacun.

Ces divers points de vue donnent une idée de l'ampleur des débats. Au lieu de considérer la problématique de l'insertion de la personne en difficulté dans la société sous un seul angle, il nous paraît indispensable de tenir compte des particularités de chacune des personnes concernées.

Conclusion

Ce bref aperçu d'un courant éducatif particulièrement complexe vise avant tout à donner au lecteur l'occasion de se faire une idée, la plus juste possible, des tensions qui le caractérisent.

Faut-il rappeler que la terminologie pour désigner les enfants en difficulté ou handicapés a beaucoup évolué au cours des années. On est passé de l'« idiot », du « retardé mental », du « déficient », de l'« inadapté », etc. à la « personne à besoins particuliers ». Sur le plan théorique et légal, il apparaît que le courant dit « inclusif », prend appui sur plusieurs sources : citons, à titre indicatif, le rousseauisme, le positivisme et le constructivisme, etc. Ces écoles de pensée ont influencé, à tour de rôle, ou de façon concurrente, les discours et les pratiques concernant l'intégration ou l'inclusion scolaire.

Plus récemment, comme nous avons tenté de le démontrer, il appert que l'écart entre théoriciens et praticiens demeure toujours important. Effectivement, de nombreux travaux, parus plus récemment, accordent aux résultats de recherche positifs une valeur presque absolue. Leurs auteurs semblent ignorer le fait qu'il existe d'autres recherches sur le même sujet qui arrivent à des résultats différents (Armstrong, 2000). Les praticiens, eux, observent

une réalité qui ne correspond pas toujours à certaines idéologies ambiantes. Loin de proposer des réponses-clés en main aux questions soulevées, nous optons pour une position dialectique et critique qui tient compte des avantages et limites des courants en présence. Le bref tour d'horizon que nous venons d'effectuer nous amène à considérer que l'inclusion totale, telle qu'elle se présente aujourd'hui, dans plusieurs pays, a plutôt tendance à prendre la forme d'une « pomme de discorde » alors qu'elle pourrait être une occasion de se questionner sur la place de la personne « à besoins particuliers » dans la société actuelle.

Notes

1. Identifié par le sigle EHDAA signifiant Élève Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage.
2. Cette notion a pris naissance en Angleterre en 1978. Le Rapport Warnock désignait ainsi un élève dont les difficultés d'apprentissage nécessitent des mesures d'éducation spéciale.
3. L'expression « enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » remplaçait alors l'expression « enfance inadaptée » qui avait elle-même remplacé l'expression « enfance exceptionnelle » pour désigner les mêmes enfants.
4. Les auteurs de ce rapport préconisaient l'intégration à partir de l'organisation des services à l'intention des élèves à besoins particuliers selon un système en cascades comprenant 8 niveaux allant de l'enseignement en classe régulière à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier (Gouvernement du Québec : 1976, p. 595).
5. Modèle intégré de mesures spéciales d'enseignement préconisé dans le Rapport COPEX.
6. *L'intégration des élèves HDAA à Montréal : les commissions scolaires répondent oui, mais...*, document adressé par les commissions scolaires de Laval (CSDL) et de Montréal (CSPI, CSMB, CSDM) à madame Josée Bouchard, présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec, le 21 octobre 2010, en la préparation de ses interventions au Forum sur la réussite des EHDAA et de leur intégration convoqué par la ministre de l'Éducation, madame Lise Beauchamp, le 25 octobre 2010.
7. Ces catégories se subdivisent en 31 sous-catégories qui servent à l'établissement de services et à leur financement.
8. <http://lapetiteclasse.mabulle.com/index.php/2008/04/02/130127-l-ecole-inclusive>.
9. http://www.isp-formation.fr/article.php?id_article=228.

Références bibliographiques

- ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D. et BARTON, L. *Inclusive education: policy, contexts, and comparative perspectives*. London, Fulton, 2000.
- BELMONT, B. et VERILLON, A. Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés, *Revue française de pédagogie*, vol.119, pp. 15-26, 1997.
- BENOIT, H. et PLAISANCE, É. L'éducation inclusive dans le monde, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° Hors-série, 2009.
- BOUTIN, G. *La guerre des écoles : entre transmission et construction des connaissances*. Montréal, Éditions nouvelles, 2012.
- BOUTIN, G. et BESSETTE, L. *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, Éditions nouvelles ; Lyon, Chronique sociale, 2009.
- BINET, A. *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris, A. Colin, 1967.
- CHAUVIÈRE, et PLAISANCE, É., *L'École face aux handicaps ; Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris, Presses universitaires de France, 2000.
- CLAYTON, M. *The Ethic Behind Mainstreaming Special Education Students – The Truth Behind the Hype*, 2008. Consulté en ligne : http://www.associatedcontent.com/article/711551/the_ethics_behind_mainstreaming_special.html?cat=72

- DE ANNA, L. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie, dans *The European Electronic Journal – Inclusive Education in Europe*, 1996. Consulté en ligne : <http://www3.uva.es/inclusion/texts/deanna01.htm>
- DUCHESNE, H. Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les franco-manitobains ayant des besoins spéciaux, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, pp. 537-563, 2002.
- DUCHARME, D. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Québec, Commission des droits de la personne, 2007.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, Gallimard, 1979.
- GARDOU C. et POIZAT, D. *Désinsulariser le handicap – Quelles ruptures pour quelles mutations culturelle*. Paris, Érès, 2007.
- GAUTHIER, Y. Enfance en difficulté : représentations des enseignants Franco-Ontariens à l'égard des plans d'enseignement individualisés, *Brock Education*, vol. 16, n°1, 2006.
- GAUTHIER, Y. Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario : analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage, *Brock Education*, vol. 13, n°2, 2004.
- GILLIG, J.-M. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, Dunod, 2^e éd., 1999.
- GOUPIL, G. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, QC, Gaëtan Morin, 1990.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La réussite pour elles et eux aussi mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1992.
- HONOREZ, J.-M. Que sont les difficultés d'apprentissage devenues ?, dans *La Feuille Orthopédagogique*, Bulletin bimensuel publié par le Groupe LIRE, groupe de recherche de l'UQAM, vol 2, n° 5, novembre-décembre 2001. Consulté en ligne : <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/bulletin/nov-dec01.PDF>.
- LE BRETON, J. Des élèves « à besoins éducatifs particuliers »? *XYZep*, n° 27, 2007.
- MALSON, L. et ITARD, J.M., *Les enfants sauvages mythe et réalité ; suivi de Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Paris, Union générale d'éditions, 1964.
- MARROU, H. I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris, Éditions du Seuil, 1981.
- MEIRIEU, P. *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée : postface : La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?* Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2004.
- NEDERLANDT, J. M.; HONOREZ, J.-M. et MARTINEZ, J.-P. et al. *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Cortil-Wodon, Belgique, Éditions Modulaires Européennes, 2007.
- PLAISANCE, É.; BELMONT, B.; VÉRILLON, A. et SCHNEIDER, C. Intégration ou inclusion ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, 1^{er} trimestre, 2007.
- POIZAT, D. (sous la direction). *Éducation et handicap*. Paris, Érès, 2004.
- PUTTMAN, J. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore, Brooks Publishing, 1998.
- ROUSSEAU, J.-J. *Émile*. Paris, A. Hatier, 1963.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (sous la direction). *La pédagogie et l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec, Les presses de l'Université du Québec, 2004.
- SCHAFFNER, C. B. et BUSWELL, B. E. Ten critical elements for creating inclusive learning communities and effective, dans Stainback (sous la direction), *Inclusion: a guide for educators*, Porto York, Churchill Livingstone, pp. 49-66, 1999.
- THOMAZET, S. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, pp. 123-139, 2008.

- THOMAZET, S. De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le Français aujourd'hui*, vol. 1, n° 52, pp. 19-27, 2006.
- UNESCO. *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*, 2006. En ligne : <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- VIENNEAU, R. Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social, dans Rousseau, N. et Bélanger, S. (sous la direction), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 125-152, 2004.
- VIENNEAU, R. Pédagogies de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives, *Éducation et francophonie*, vol XXX n° 2, automne, 2002.
- WOLFENBERGER, W. *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto, Institute of Mental Retardation, 1972.
- ZUCMAN, E. *Publics à besoins éducatifs particuliers*, dans *Université d'automne : le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, 2003. Consulté en ligne: <http://eduscol.education.fr/cid45889/publics-a-besoins-educatifs-particuliers.html>.

Resumen

Los autores de este artículo exponen dos enfoques hechos contrastados: el del *mainstreaming* y de la inclusión total cuyos orígenes, los fundamentos teóricos, los objetivos y las prácticas vuelven a trazar.

Esta visión de conjunto pretende permitirle al lector hacerse una idea más justa posible de poseedores y resultados de estas corrientes de pensamiento que ocupan actualmente la delantera de la escena de los sistemas educativos mundiales. Esta postura llama a la concertación más bien que a la confrontación gratuita.

Palabras-clave: Integración – Inclusión total – Fundamentos teóricos — Dispositivos – Estrategias

Abstract

The authors of this article display two contrasting approaches: that of the *mainstreaming* and that of the full inclusion origins, theoretical foundations, objectives and practices of which they redraw.

This overview aims or allowing to the reader to make the most right idea of the supporters and the adjoining of these currents of thought which occupy the front of the stage of the worldwide instructive systems nowadays. It calls to cooperation rather than to free confrontation

Keywords: Mainstreaming – Full inclusion – Implements – Theoretical foundations – Strategies

Resumo

Os autores deste artigo apresentam duas abordagens contrastadas: a do *mainstreaming* e a da inclusão total da qual reconstituem as origens, os fundamentos teóricos, os objetivos e as práticas.

Esta visão de conjunto pretende dar ao leitor uma ideia mais exacta das implicações e das consequências dessas correntes de pensamento que dominam actualmente os sistemas educativos mundiais e propõe a concertação em vez da confrontação gratuita.

Palavras-chave: Integração – Inclusão total – Fundamentos teóricos – Dispositivos – Estratégias