

Pédagogie de l'inclusion

Fondements, définition, défis et perspectives

Pedagogy of Inclusion

Foundations, Definition, Challenges and Perspectives

Pedagogía de la inclusión

Fundamentos, definiciones, desafíos y perspectivas

Raymond Vienneau

Volume 30, Number 2, Fall 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079534ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286.
<https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Article abstract

This article is devoted to one of the eight complementary components of the concept of “the Pedagogy of Actualization” proposed by the Faculté des sciences de l'éducation of the Université de Moncton. The inheritor of scholastic integration and normalization movements, inclusion pedagogy now proposes nothing less than the full-time pedagogical integration of all students in a given community. After reviewing the historical background of scholastic inclusion, the author presents its empirical, philosophical and ethical foundations. The concept of pedagogical inclusion proposed is based on five components with which various educational implications are associated. The article concludes by outlining the challenges and future perspectives of this pedagogy.

Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives

Raymond VIENNEAU

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à l'un des huit volets complémentaires du concept de « pédagogie actualisante » proposé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Héritière des mouvements d'intégration scolaire et de normalisation, la pédagogie de l'inclusion propose aujourd'hui rien de moins que l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves d'une communauté donnée. Après un rappel des fondements historiques de l'inclusion scolaire, l'auteur présente ses fondements empiriques, philosophiques et éthiques. La conception de la pédagogie de l'inclusion qui est proposée est basée sur cinq composantes auxquelles sont associées diverses implications éducatives. L'article se conclut en dressant une esquisse des défis soulevés et des perspectives d'avenir de cette pédagogie.

ABSTRACT

Pedagogy of Inclusion : Foundations, Definition, Challenges and Perspectives

This article is devoted to one of the eight complementary components of the concept of « the Pedagogy of Actualization » proposed by the Faculté des sciences de l'éducation of the Université de Moncton. The inheritor of scholastic integration and

normalization movements, inclusion pedagogy now proposes nothing less than the full-time pedagogical integration of all students in a given community. After reviewing the historical background of scholastic inclusion, the author presents its empirical, philosophical and ethical foundations. The concept of pedagogical inclusion proposed is based on five components with which various educational implications are associated. The article concludes by outlining the challenges and future perspectives of this pedagogy.

RESUMEN

Pedagogía de la inclusión : fundamentos, definiciones, desafíos y perspectivas

Este artículo se consagra a uno de los ocho aspectos complementarios del concepto de « pedagogía actualizante » propuesto por la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton. Heredera de los movimientos de integración escolar y de la normalización, la pedagogía de la inclusión actualmente propone nada menos que la integración pedagógica total de todos los alumnos de una comunidad dada. Después de haber subrayado los fundamentos históricos de la inclusión escolar, el autor presenta los fundamentos empíricos, filosóficos y éticos. La concepción de la pedagogía de la inclusión que aquí se propone se basa en cinco componentes de los cuales derivan diversas implicaciones educativas. El artículo concluye con el bosquejo de los desafíos que se han identificado y las perspectivas futuras de dicha pedagogía.

Introduction

L'expression « communauté d'apprenantes et d'apprenants » a de plus en plus cours en éducation pour désigner ce que l'on a longtemps appelé « classe » ou « groupe-classe », qu'on définissait et que l'on définit toujours comme un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes » (Legendre (1993, p. 187)). Or, qu'est-ce qu'une communauté? Pour reprendre les termes de Scott Peck (1993, p. 73), une communauté, c'est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles ». Transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire. En plus des caractéristiques d'engagement et de consensus retrouvées dans toute communauté digne de ce nom, il faut rappeler que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck (1993, p. 73)).

C'est précisément de l'exigence d'ouverture, caractéristique fondamentale de la communauté d'apprenantes et d'apprenants, que nous allons traiter à l'intérieur du présent article. Les motifs d'exclusion pourraient être aussi nombreux que variés : race ou ethnie, classe ou groupe social, religion ou croyances, voire même le sexe des élèves! La pédagogie de l'inclusion veut plus particulièrement contrer un type d'exclusion, celui qui se base sur les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenantes et des apprenants.

Parmi les volets complémentaires et interdépendants de la pédagogie actualisante, on retrouve celui de la pédagogie de l'inclusion qui « reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)). Cette pédagogie de l'inclusion est également conforme à l'article 12(3) de la *Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick* (1997) qui stipule que « dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe ordinaire pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire [...] » nécessaires à son apprentissage. Enfin, la pédagogie de l'inclusion évite, d'une part, les distinctions entre les élèves exceptionnels, les élèves à besoins particuliers ou les élèves en difficulté¹ et, d'autre part, l'ensemble des élèves sans handicap en préconisant « l'accès de **tous les élèves** aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral en tant que personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)).

La pédagogie de l'inclusion (*inclusive education* ou *inclusive schools*) est sans conteste l'un des sujets de l'heure en éducation. Bien qu'elle progresse lentement un peu partout au Canada, en Amérique du Nord et dans l'ensemble des pays occidentaux (Bowman (1986); UNESCO (1994)), l'intégration scolaire des élèves « handicapés », « à besoins particuliers », « exceptionnels » ou « en difficulté » pave tranquillement la voie à une véritable pédagogie de l'inclusion. À la fin des années 1980, Csapo et Goguen considéraient l'intégration scolaire comme le courant dominant de cette décennie au Canada. On peut maintenant affirmer que les années 1990 ont été marquées au sceau de la pédagogie de l'inclusion.

Au Nouveau-Brunswick, cette pédagogie occupe également le devant de la scène depuis plusieurs années, et plus particulièrement depuis l'adoption, en juin 1986, de la nouvelle *Loi scolaire* qui abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial* (1957). La nouvelle loi a entraîné une politique d'intégration scolaire qu'on a alors qualifiée d'avant-gardiste au Canada. En effet, cette politique est sans contredit parmi les plus progressistes dans le domaine puisque le fardeau de la preuve pour exclure un élève exceptionnel de la classe ordinaire revient à l'école, qui doit démontrer, hors de tout doute raisonnable et « en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves » [article 12(3)], que l'exclusion, même partielle, constitue la meilleure solution.

1. Notons qu'il existe plusieurs appellations pour désigner les élèves à besoins particuliers. Ainsi, au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation a retenu l'expression « élèves exceptionnels » (traduction française de *exceptional children*). Nous avons pour notre part opté pour l'expression en usage dans la plupart des milieux scolaires francophones nord-américains, dont le Québec, celle d'**élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** ou sa version abrégée, **élèves en difficulté**.

La pédagogie de l'inclusion s'inscrit par ailleurs à l'intérieur d'un vaste courant nord-américain qui préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Dans un article intitulé *Rationale for the merger of special and regular education*, Stainback et Stainback (1984) élaborent leur position à partir de deux prémisses : d'une part, les besoins éducatifs des élèves ne nécessitent pas cette division en deux systèmes; d'autre part, ces deux systèmes sont à la fois coûteux (dédoublément inutile de services) et inefficaces (réduction de la quantité et de la variété des programmes offerts à tous les élèves). En proposant que l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage devienne une responsabilité commune, Will (1986) lance le courant qui sera connu par la suite sous le nom de *Regular Education Initiative* (REI). Quelques années plus tard, Bradley (1994) le résumera ainsi :

« Ce courant est basé sur la prémisse que tous les élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage doivent être considérés comme étant la responsabilité commune de tous les enseignants et enseignantes et non seulement celle d'éducateurs spécialisés ». (p. 83, traduction de l'auteur).

Il convient de noter que dès les débuts du courant REI, quelques voix se sont élevées pour réclamer le maintien d'un système d'éducation spéciale (Lieberman (1988)); d'autres ont remis en question la pertinence pédagogique du REI (Kauffman (1989)); enfin, quelques-uns sont même allés jusqu'à préconiser une extension du rôle de l'éducation spéciale (Cosden (1990)). Cependant, au cours des années 1980-1990, un certain consensus semble s'établir autour du besoin d'une collaboration accrue entre professionnels de l'éducation (Pugach et Johnson (1989); Ryan (1984); Stainback et Stainback (1984); Will (1986)). Le consensus sera par la suite élargi pour y inclure les parents d'élèves handicapés (Bennett, Niswander et DeLuca (1996)).

Résumons. Les années 1970 marquèrent les débuts de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur d'écoles du système ordinaire (on parle ici d'**intégration physique**); dans plusieurs cas, ce premier niveau d'intégration en entraîna un second, soit celui de l'**intégration sociale** de ces élèves (p. ex. utilisation des mêmes services de transport scolaire et de cafétéria; contacts dans la cour de récréation; participation aux activités culturelles et sociales de l'école). Enfin, dans de plus rares cas, certains de ces élèves commencèrent à fréquenter les classes ordinaires où ils reçurent une partie voire la totalité de leur programme d'enseignement (**intégration pédagogique** à temps partiel ou à temps plein). Ce mouvement s'accrut dans les années 1980 lorsque le REI proposa l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves ayant des difficultés légères (*mild disabilities*). Les années 1990 virent pour leur part l'introduction d'un nouveau concept, celui d'une pédagogie quasi révolutionnaire puisqu'elle ne proposait rien de moins que la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. Il s'agissait de la pédagogie de l'inclusion.

L'intégration scolaire aura donc été la pierre angulaire à partir de laquelle s'érige actuellement l'édifice commun : un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de chacun. Mieux et plus tôt que quiconque, Gilhool (1976) a su décrire la fusion à venir des deux systèmes d'éducation, fusion dont le résultat n'est rien d'autre que la pédagogie de l'inclusion :

« Nous approchons du jour où la loi exigera que l'école s'adapte aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. Ainsi, l'éducation spéciale deviendra générale et l'éducation générale deviendra spéciale ». (p. 187, traduction de l'auteur)

Force nous est cependant de constater que l'objectif visionnaire de Gilhool est encore loin de son entière réalisation.

En effet, il faut bien avouer que dans la grande majorité des pays où se pratique une forme ou l'autre d'intégration scolaire, et c'est en particulier le cas des États-Unis, l'intégration pédagogique n'est une réalité vécue que par un nombre relativement restreint d'élèves à besoins particuliers. Ainsi, les statistiques de 1993-1994 du ministère fédéral de l'Éducation des États-Unis indiquent que les pourcentages d'élèves intégrés en classes ordinaires variaient de 7,1 % à 89,0 %, selon le type de difficultés ou de handicaps et selon le groupe d'âge. En effet, la moyenne n'était que de 40,9 % pour les quelque 4 millions 538 mille élèves en difficulté (*students with disabilities*) qui avaient alors accès à des services (voir **Tableau I**).

Tableau I : **Pourcentages d'élèves, par groupes d'âge, intégrés en classes ordinaires aux États-Unis pendant l'année scolaire 1993-1994.**

| Handicaps ou difficultés | Placement en classes ordinaires ^(*) | | |
|---------------------------------------|--|---------------|---------------|
| | 6 à 11 ans | 12 à 17 ans | MOYENNE |
| Troubles de langage ou de la parole | 89,0 % | 77,2 % | 83,1 % |
| Handicaps visuels | 47,0 % | 45,7 % | 46,7 % |
| Difficultés d'apprentissage | 40,8 % | 37,9 % | 39,4 % |
| Handicaps physiques | 39,3 % | 37,4 % | 38,3 % |
| Handicaps auditifs | 32,5 % | 30,3 % | 31,4 % |
| Traumatismes cérébraux (brain injury) | 23,6 % | 22,5 % | 23,0 % |
| Problèmes socio-affectifs | 21,9 % | 19,6 % | 20,8 % |
| Handicaps visuels et auditifs | 11,2 % | 07,1 % | 09,2 % |
| Autisme | 10,8 % | 09,1 % | 09,9 % |
| Déficience intellectuelle | 10,7 % | 07,3 % | 09,0 % |
| MOYENNE | 48,7 % | 33,2 % | 40,9 % |

^(*) Ces statistiques correspondent aux pourcentages d'élèves qui recevaient la majorité de leur programme d'enseignement en classes ordinaires et des programmes et services spécialisés à l'extérieur de ces classes ordinaires dans une proportion de temps ne dépassant pas 21 % de la journée scolaire (traduit et adapté de *Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education (1996)*).

Parmi les provinces canadiennes qui conservent des statistiques du même type, le Québec présentait pour l'année scolaire 1994-1995 des résultats similaires (voir **Tableau II**), les pourcentages des élèves intégrés en classes ordinaires variant d'un maigre 1 % (élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés à l'ordre secondaire) à 81 % (élèves ayant des handicaps visuels intégrés à l'ordre primaire), les moyennes pour les deux ordres d'enseignement étant respectivement de 42 % au primaire et de 16 % au secondaire.

En fait, tel qu'on pouvait s'y attendre, les élèves présentant des difficultés légères (p. ex. difficultés d'apprentissage) ou dont la problématique vécue est telle qu'ils ne nécessitent pas de programme d'adaptation scolaire (p. ex. handicaps sensoriels) sont très largement intégrés en classes ordinaires où ils reçoivent la plus grande partie, sinon la totalité, de leur programme d'enseignement. Aux États-Unis, le courant *Regular Education Initiative*, mentionné précédemment, n'est pas étranger à cette montée de l'intégration pédagogique au cours de la décennie 1986-1996. Toutefois, malgré tous les efforts déployés pour inclure un pourcentage toujours plus grand d'élèves dans le courant dit régulier, un certain nombre d'enfants et de jeunes semblaient avoir été oubliés sur la berge. Ce groupe d'exclus, constitué d'élèves affichant des handicaps à faible incidence (*low incidence group*), réclama à son tour l'insertion dans le système d'éducation ordinaire.

Tableau II : **Pourcentages d'élèves, par ordre d'enseignement, intégrés en classes ordinaires au Québec pendant l'année scolaire 1994-1995.**

| Handicaps ou difficultés | Placement en classes ordinaires ^(*) | | |
|------------------------------------|--|-------------|-------------|
| | Primaire | Secondaire | MOYENNE |
| Handicaps visuels | 81 % | 63 % | 72 % |
| Handicaps physiques | 75 % | 49 % | 62 % |
| Handicaps auditifs | 73 % | 61 % | 67 % |
| Déficience intellectuelle légère | 34 % | 05 % | 19 % |
| Déficience intellectuelle moyenne | 32 % | 03 % | 17 % |
| Handicaps multiples | 29 % | 06 % | 17 % |
| Déficience intellectuelle profonde | 04 % | 01 % | 02 % |
| MOYENNE | 42 % | 16 % | 29 % |

^(*) Ces statistiques correspondent aux pourcentages d'élèves qui recevaient une partie ou la totalité de leur programme d'enseignement en classes ordinaires. Statistiques tirées de M. Ouellet (1995) : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation du Québec.

C'est ainsi que, sous l'impulsion d'associations de parents et de professionnels (p. ex. *Council for Exceptional Children* (1993)), de chercheurs œuvrant dans le domaine de l'adaptation scolaire (p. ex. Stainback et Stainback (1990)) et du système d'éducation ordinaire (p. ex. Evans, Holland et Nichol (1996)) est né au cours des années 1990 le mouvement connu sous le nom de « *inclusive education* » ou « *inclusive schools* ». Il y a quelques années, la réputée revue *Educational Leadership* y consacrait un numéro thématique (Vol. 52, no 4, 1994-95), à l'intérieur duquel les partisans de la pédagogie de l'inclusion et leurs opposants faisaient valoir leurs points de vue respectifs.

La prochaine section a pour objet de présenter les fondements historiques, empiriques et philosophiques de la pédagogie de l'inclusion, ce qui nous permettra de la distinguer des mouvements de normalisation et d'intégration scolaire, mouvements qu'elle intègre et transcende à la fois. Suivra un essai de définition de la pédagogie de l'inclusion, qui fournira l'occasion d'en préciser les liens avec la pédagogie actualisante. Enfin, nous traiterons des défis soulevés par l'intégration sociale et pédagogique des élèves en difficulté en abordant l'épineuse question du « comment », c'est-à-dire des modalités de mise en application d'une pédagogie qui s'oppose à toute forme d'exclusion (*zero reject philosophy*). Nous concluons enfin en discutant brièvement des perspectives d'avenir d'une telle pédagogie dans un système d'éducation qui doit faire face aux impératifs d'excellence et de compétitivité.

Fondements

Fondements historiques

Dès 1975, Kauffman et ses collaborateurs distinguaient trois forces qui auraient agi comme leviers dans la montée progressive du mouvement de l'intégration scolaire aux États-Unis. Ils notent tout d'abord l'influence philosophique et les contributions empiriques des professionnels en éducation spéciale (p. ex. Dunn (1968); Johnson (1962); Kirk (1964)) dont nous traiterons sous le titre de **mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales**. Les deux autres forces mentionnées par Kauffman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975) sont l'influence des décisions des tribunaux et de la Cour fédérale américaine et l'influence des politiques gouvernementales en matière d'éducation. Nous en traiterons sous le titre général de **mouvement des droits civiques**. Nous proposons, pour notre part, un courant social de toute première importance, le **mouvement de normalisation**, qui, dans un premier temps, a permis de redonner aux personnes handicapées une place dans leur communauté. Ces trois mouvements seront présentés dans l'ordre suivant : le mouvement de normalisation, le mouvement des droits civiques et enfin, le mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales.

Mouvement de normalisation

Pendant longtemps, on a cru que le meilleur service à rendre aux personnes handicapées était de les regrouper en institution (LeBlanc (1987)). Dans leur essai historique sur la déficience intellectuelle, Patton, Payne et Beirne-Smith (1986) rappellent que les années 1950 correspondent à un tournant important dans la manière d'aborder le soin et l'éducation des personnes affichant des déficiences intellectuelles. Après les craintes du début du siècle, inspirées entre autres par la théorie de l'eugénisme et l'attitude réservée des années 1930 et 1940, on adopte peu à peu une attitude de tolérance et d'acceptation réaliste des personnes présentant des handicaps intellectuels ou toutes autres formes de handicaps. On perçoit « le handicapé » comme une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. De plus, on considère qu'un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités.

On assistera donc pendant les deux décennies de 1950 à 1970 aux débuts du mouvement de normalisation, c'est-à-dire à l'intégration sociale des personnes gravement handicapées, et aux premières fermetures des institutions dont certaines assumaient la triple vocation d'hôpital-école-résidence. En 1972, Wolf Wolfensberger publie à Toronto un livre qui accélérera ce mouvement et qui aura une répercussion internationale : *Principle of Normalization in Human Services*. Dans cet ouvrage et dans ceux qui suivront (1984), Wolfensberger défend le principe de normalisation et valorise la contribution sociale des personnes handicapées. Au Nouveau-Brunswick, malgré le succès retentissant du premier ouvrage de Wolfensberger, il faudra attendre jusqu'en 1986 pour assister à la fermeture de l'*Hôpital William F. Robert* de Saint-Jean, institution qui accueillait des « enfants-élèves-patients » francophones et anglophones de la province.

Aux États-Unis, après l'adoption en 1975 de la célèbre *Loi PL 94-142, Education for all Handicapped Children Act*, le mouvement vers la normalisation des conditions de vie des personnes handicapées atteignait un point culminant avec l'adoption, le 26 juillet 1990, de la *Loi PL. 101-336, The Americans with Disabilities Act (A.D.A)*. Cette loi garantit aux personnes handicapées la protection de leurs droits civiques dans les secteurs de l'emploi, des services publics, du transport et des télécommunications. Lors de l'adoption de cette loi, le président George Bush déclarait : « *Today, America welcomes into the mainstream of life all people with disabilities. Let the shameful wall of exclusion finally come trembling down* » (C.E.C. (1990, p. 1)).

Mouvement des droits civiques

Simultanément à ce mouvement pour l'intégration sociale des personnes handicapées, on assiste à l'établissement d'écoles et de classes spéciales de plus en plus nombreuses, de plus en plus spécialisées qui s'érigeront en système d'éducation parallèle au système scolaire ordinaire. C'est l'avènement de l'éducation spéciale. Le raisonnement voulant qu'il faut « ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage » (Vienneau (1990, p. 14)) finit par s'imposer, et la ségrégation est perçue comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels et des autres élèves en difficulté.

Certains parents et certains professionnels de l'éducation s'opposeront à cette ségrégation institutionnalisée. Parmi les arguments avancés, on fera remarquer qu'un très haut pourcentage d'élèves fréquentant les classes spéciales pour élèves affichant une déficience intellectuelle légère (*Educable Mentally Retarded ou EMR*) proviennent de milieux socio-économiques défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires. Aux États-Unis, Dunn (1968) estime qu'environ 60 % à 80 % des élèves placés en classes spéciales proviennent de milieux sociaux défavorisés et sont pour une bonne part des enfants noirs, mexicains et portoricains. Bien que tel ne soit pas leur objectif, les classes spéciales entraînent une ségrégation sociale et raciale qui constitue une violation du cinquième amendement de la Constitution américaine (Gottlieb (1981)).

Le mouvement en faveur des droits civiques contestera donc les classes spéciales en soutenant que les groupements homogènes ont tendance à désavantager les enfants lents d'apprentissage et ceux de milieux défavorisés (Dunn (1968)). Plusieurs poursuites judiciaires seront entreprises, et comme le précisait Robichaud en 1978, « il est à noter que toutes les décisions judiciaires ont jusqu'ici favorisé le mouvement d'intégration ». Dix ans plus tard, la tendance semblait se maintenir au Nouveau-Brunswick (p. ex. cas Robichaud et autres contre le Conseil scolaire no 39 de Richibouctou au Nouveau-Brunswick en 1989)². Quintal (1986, p. 2), pour sa part, souligne l'influence déterminante de ce mouvement en faveur des droits

2. Par l'entremise de ses parents, Nathalie Robichaud, élève exceptionnelle au sens de la *Loi scolaire du Nouveau-Brunswick*, demande une injonction interlocutoire mandatoire pour obliger la Commission scolaire no 39 à l'intégrer dans une classe ordinaire de 8e année après avoir élaboré pour elle, en consultation avec ses parents, un plan éducatif individualisé. La requête est accordée par la Cour du Banc de la Reine du Nouveau-Brunswick, division de première instance, le 20 janvier 1989.

civiques qui, selon elle, aurait pesé beaucoup plus lourd en faveur de l'intégration scolaire que les données empiriques de la recherche :

[...] it is important to appreciate that the trend away from segregated education resulted from social forces based on a growing respect and concern for civil rights. It was not a result of educational decision making supported by a solid research base favoring more regular placements.

Mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales

Un troisième mouvement a contribué à préparer le terrain pour la pédagogie de l'inclusion. Il s'agit de la remise en question de l'efficacité des classes spéciales, ces mêmes classes qui avaient fait l'objet des critiques du mouvement en faveur des droits civiques.

Lloyd M. Dunn (1968) fut parmi les premiers spécialistes en éducation spéciale à remettre en question l'efficacité et la pertinence de classes spéciales pour les élèves dits « déficients éducatifs », en particulier pour les nombreux enfants issus de milieux socialement défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires, élèves injustement classés parmi les « déficients » et placés dans ces voies sans issue que deviennent pour eux les classes spéciales. Dans un retentissant article intitulé *Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable?*, Dunn (1968, p. 5) écrit :

J'ai loyalement appuyé et fait la promotion des classes spéciales pour les élèves avec déficience intellectuelle légère tout au long des 20 dernières années, mais avec de plus en plus de réserves. De mon point de vue, la plupart de nos pratiques passées et présentes sont mauvaises, tant sur le plan moral que sur le plan éducatif.

La remise en question de Dunn (1968) s'appuie sur quatre arguments, repris et analysés subséquemment par Gottlieb (1981). Après avoir soulevé la question des droits civiques, Dunn met en doute l'efficacité des classes spéciales en ce qui a trait au rendement scolaire des élèves dits « déficients éducatifs », puis il critique les effets négatifs de l'étiquetage sur les attentes de l'enseignant et sur le concept de soi des enfants classés comme « déficients ». Dunn (1968) conclut par l'analyse des progrès du système scolaire ordinaire qu'il considère apte à individualiser et à adapter ses interventions à cette catégorie d'élèves en difficulté.

Le second argument de Dunn (1968), soit l'absence de données empiriques appuyant la supériorité pédagogique du placement en classes spéciales, nous amène à aborder la deuxième catégorie de fondements de la pédagogie de l'inclusion, soit celle des fondements empiriques.

Fondements empiriques

Nous aborderons les fondements empiriques en deux temps. Tout d'abord, à l'aide des résultats des premières recherches (1932 à 1985), nous tenterons de déterminer l'efficacité pédagogique des classes spéciales par rapport à celle des classes ordinaires. Notre aperçu analytique des fondements empiriques sera suivi d'un essai

de synthèse des nombreuses données de la recherche à partir des résultats de trois méta-analyses récentes dans le domaine.

Résultats des premières recherches

Dans son article de 1968, Dunn rappelle le paradoxe soulevé quelques années plus tôt par Johnson (1962), à savoir que malgré la présence d'enseignantes et d'enseignants spécialement formés, un « ratio » enseignant/élèves nettement moins élevé et davantage de fonds alloués à leur éducation, la performance des élèves de classes spéciales n'est, dans le meilleur des cas, qu'équivalente à celle d'élèves « qui n'avaient pas joui de ces avantages et qu'on avait obligés à demeurer dans les classes ordinaires » (Johnson (1962, p. 66), notre traduction). Gottlieb (1981) appuie cet argument de Dunn (1968) en rappelant que parmi les premières études comparatives entre classes spéciales et classes ordinaires, effectuées entre 1932 et 1965, les résultats de cinq d'entre elles ne démontrent aucune différence significative dans la performance scolaire des deux groupes alors que les cinq autres affichent des résultats supérieurs pour les élèves des classes ordinaires. Des recherches plus récentes sont venues appuyer ces premières données, confirmant l'incapacité des classes spéciales à prouver leur supériorité pédagogique (Winzer (1985)).

Cette dernière affirmation est cependant sujette à caution. En effet, dès 1962, Johnson soulève certaines faiblesses méthodologiques de ces recherches comparatives, en particulier dans les méthodes d'appariement entre élèves de classes spéciales et élèves de classes ordinaires. Slavin et Madden (1986, p. 492) vont plus loin en affirmant que « ces études ont un intérêt limité parce qu'elles ont en commun une distorsion caractéristique ». Cette distorsion proviendrait du fait que, dans le contexte scolaire américain, le placement administratif de l'élève dit « déficient éducatif », comme de tout autre élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dépend d'une équipe interdisciplinaire qui, en choisissant ce qui constitue pour cet élève « le milieu d'enseignement le moins restrictif » (article 612-5 de la Loi PL 94-142), tient nécessairement compte d'une série de facteurs (p. ex. problèmes de comportement). En d'autres mots, il est plus que probable que les élèves placés en classes ordinaires partent avec une longueur d'avance puisque c'est précisément à cause de leurs performances sociales et scolaires « supérieures » qu'ils ont été jugés plus aptes à bénéficier d'un placement en classe ordinaire.

Néanmoins, selon Slavin et Madden (1986, p. 507), il existe désormais « suffisamment d'études comparées dont la méthodologie ne prête pas à controverse pour qu'on puisse au moins hasarder quelques généralisations prudentes concernant les effets des deux types de placement d'élèves en difficulté ». Ces généralisations vont précisément dans le sens des premiers résultats obtenus, à savoir un rendement scolaire supérieur chez les élèves affichant une déficience intellectuelle légère intégrés en classes ordinaires (p. ex. Leinhardt (1980)).

Si la remise en question initiale sur l'efficacité des classes spéciales (Dunn (1968)) portait essentiellement sur les apprentissages scolaires des élèves dits « déficients éducatifs », simultanément on a commencé à s'interroger sur les effets sociaux et affectifs des deux types de placement. Les résultats des premières recherches

semblaient indiquer que les élèves placés dans des classes spéciales étaient socialement mieux adaptés que les élèves fréquentant des classes ordinaires (p. ex. Kirk (1964)). Toutefois, là encore, Slavin et Madden (1986) remettent en question la validité de ces résultats et citent des recherches dont les résultats vont dans le sens contraire (p. ex. Calhoun et Elliot (1977)). Ils soulignent que ces résultats, comme par ailleurs tous ceux issus d'études comparatives entre classes spéciales et classes ordinaires, peuvent être influencés par le type de pédagogie employé dans l'une ou l'autre de ces catégories de classes. Nous y reviendrons dans notre essai de définition de la pédagogie de l'inclusion.

Essai de synthèse

La méthode statistique de la méta-analyse s'avère très utile en sciences sociales pour tenter de mesurer objectivement les résultats accumulés par un grand nombre de recherches. Rappelons que cette méthode permet de faire la synthèse de l'effet d'une variable indépendante donnée (p. ex. le type de placement des élèves en difficulté) sur certaines variables dépendantes (p. ex. le rendement scolaire et l'intégration sociale de ces élèves). Évidemment, les recherches analysées doivent répondre à certains critères méthodologiques communs. La méta-analyse fournit une mesure intitulée « l'ampleur de l'effet » (*effect size*) correspondant à la grandeur moyenne, en termes d'écart-type, de l'effet statistique de la variable indépendante sur les variables dépendantes à l'étude.

On trouve à ce jour au moins trois méta-analyses mesurant les effets du placement en classes ordinaires, en termes du rendement scolaire des élèves intégrés (*academic effect size*) et de leur intégration sociale (*social effect size*). Ces méta-analyses, en ordre chronologique, sont celles de Carlberg et Kavale (1980), Wang et Baker (1986) et Baker (1994). Le **Tableau III** en fournit les résultats, tels qu'ils sont rapportés par Baker, Wang et Walberg (1995).

On constate que la grandeur des effets mesurés varie d'un maigre 0,08 (effet sur le rendement scolaire résultant de la méta-analyse de Baker) à un impressionnant 0,44 (effet sur le rendement scolaire résultant de la méta-analyse de Wang et Baker). Les effets observés dans le domaine social fluctuent pour leur part de 0,11 à 0,28. Tel que le font observer Baker, Wang et Walberg (1995), la moyenne de ces mesures, qui s'établit à 0,195, se rapproche de celle des stratégies d'enseignement considérées efficaces (Walberg (1986)). En fait, il importe de souligner que tous les effets statistiques obtenus lors de ces trois méta-analyses sont positifs et semblent indiquer que les élèves en difficulté qui sont intégrés en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement mieux intégrés que leurs pairs des classes spéciales.

Tableau III : **Résultats des méta-analyses mesurant les effets de la pédagogie de l'inclusion sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves en difficulté.**

| Auteur(s) Année(s) de publication | Calberg et Kavale (1980) | Wang et Baker (1985-1986) | Baker (1994) |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| Période couverte | Avant 1980 | 1975-1984 | 1983-1992 |
| Nombre d'études | 50 | 11 | 13 |
| Effets sur le rendement scolaire | 0,15 | 0,44 | 0,08 |
| Effets sur l'intégration sociale | 0,11 | 0,11 | 0,28 |

Fondements philosophiques et éthiques

On pourrait adhérer à la pédagogie de l'inclusion en raison des fondements empiriques précédemment évoqués, puisque l'intégration scolaire y paraît associée à de meilleurs rendements scolaires et à une meilleure intégration sociale des élèves en difficulté. On pourrait même, à la rigueur, s'inscrire dans la foulée des mouvements sociaux présentés dans notre étude des fondements historiques pour conclure que la pédagogie de l'inclusion constitue l'aboutissement naturel et irréversible des mouvements de normalisation et d'intégration scolaire amorcés dans les années 1950. Il demeure cependant qu'une troisième catégorie de fondements, celle des fondements philosophiques et éthiques, a exercé un rôle tout aussi important sur l'adhésion de plus en plus généralisée à la pédagogie de l'inclusion.

Ces fondements répondent essentiellement à la question du « pourquoi » et nous amènent à dégager les valeurs fondamentales qui sous-tendent ce volet de la pédagogie actualisante. Parmi les nombreuses valeurs qui mériteraient d'être considérées, nous retiendrons celles qui sont les plus souvent invoquées par les partisans de la pédagogie de l'inclusion : tout d'abord, la valeur humaine de base qu'est le respect des personnes et des familles concernées; ensuite, la valeur sociale que constituent l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité; enfin, nous aborderons brièvement la dimension éthique.

Respect des personnes et des familles

La société a très longtemps décidé en lieu et place des personnes handicapées et de leurs familles. Il a fallu le mouvement des droits civiques pour redonner aux familles une voix au chapitre des politiques qui régissaient les services éducatifs offerts à leurs enfants. Une fois ces fondements juridiques posés, on s'est finalement tourné vers les personnes concernées au premier chef pour s'enquérir de leur vécu. Ainsi, lorsqu'on donne la parole aux gens qui ont un handicap, il est plutôt rare que ceux-ci choisissent de fréquenter une école spéciale ou d'être placés dans la classe pour élèves handicapés de leur école publique.

People First, une association regroupant des personnes ayant une déficience intellectuelle, s'est faite le porte-parole des sans-voix en réclamant une pleine inté-

gration sociale et scolaire pour tous (Lusthaus, Gazith et Lusthaus (1992)). Le nom de cette association nous rappelle fort justement que les gens qui présentent un handicap sont avant tout des personnes. *People First* a également milité pour que le nom et la vocation de l'*Association canadienne pour la déficience mentale* (ACDM) deviennent l'*Association canadienne pour l'intégration communautaire* (ACIC). Le message de *People First* est clair : les personnes handicapées n'acceptent plus de vivre en marge de la société à laquelle elles appartiennent à part entière et à laquelle elles veulent apporter leur contribution³.

Valorisation de la diversité

Avant même de parler de différence, il convient de rappeler qu'en tant que personnes (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale), les enfants et les jeunes qui ont un handicap sont par ailleurs très semblables aux élèves de leur âge. Ainsi, indépendamment des particularités de fonctionnement qui peuvent influencer leur apprentissage scolaire, les besoins fondamentaux des élèves dits exceptionnels (*Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick) demeurent exactement les mêmes que ceux de leurs pairs (Glasser (1984)). En fait, d'après Lipsky et Gartner (1989), tout le mouvement de l'intégration scolaire a longtemps reposé sur deux croyances fondamentales, à savoir que les enfants dits « handicapés » sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire peut enrichir l'éducation de tous les élèves.

La seconde croyance que mentionnent Lipsky et Gartner nous amène à traiter d'une valeur fondamentale de la pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire la diversité perçue en tant que donnée positive. La valorisation de la diversité n'est évidemment pas exclusive au monde de l'éducation (pensons par exemple aux travaux d'Albert Jacquart en génétique), mais elle y a de très nombreuses implications (p. ex. la reconnaissance et la prise en compte des divers styles d'apprentissage, des différences culturelles). On pourrait dire, en effet, que parmi les valeurs essentielles de la pédagogie actualisante, dont l'équité et l'autonomisation-socialisation, (Vienneau et Ferrer (1999)), le principe de la diversité constitue l'un des fondements de notre projet d'école à bâtir, d'une école qui soit à l'image « d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance » (Vienneau (1990, p. 14)).

Dimension éthique

La dimension éthique soulevée par le sujet de l'intégration scolaire nous oblige à nous demander ce qui est moralement acceptable en tant que mesure éducative.

-
3. Il convient ici de souligner que tout le système d'éducation spéciale s'est en quelque sorte développé à partir du principe d'équité en éducation pour les diverses catégories d'élèves en difficulté. En effet, on croyait à l'époque que la meilleure (la seule?) manière de répondre aux besoins particuliers de ces élèves était de former des groupes homogènes à l'intérieur desquels ils recevraient l'éducation spéciale à laquelle ils avaient droit. Cependant, force fut de constater que malgré l'aspect louable des intentions initiales, cette ségrégation généralisée produisait des effets carrément néfastes sur certains élèves, en particulier sur leur intégration communautaire. Ce sont ces effets pervers que le mouvement des droits civiques s'est consacré à dénoncer, posant ainsi les jalons juridiques de la pédagogie de l'inclusion.

Dès 1985, Bilken défendait l'idée selon laquelle la pleine intégration sociale et scolaire des élèves en difficulté ne relevait pas de la science, mais de la morale.

La science ne peut donner de réponse absolue à la question de l'intégration scolaire. À l'époque de la Guerre civile américaine, Abraham Lincoln aurait-il dû exiger la preuve scientifique des bienfaits de l'abolition de l'esclavage? Aurait-il dû consulter des experts, par exemple, un sociologue, un économiste, un analyste politique? Bien sûr que non. L'esclavage n'était pas et n'est pas davantage aujourd'hui une question qui doit être tranchée par la science. C'est une question morale (Biklen (1985, p. 16), notre traduction).

Bien qu'ils aient abondamment contribué à l'établissement des fondements empiriques de la pédagogie de l'inclusion, Stainback et Stainback (1990, p. 7) n'hésitèrent pas eux non plus à recourir aux arguments éthiques : « Lorsqu'une seule personne, qui n'a enfreint aucune loi, se voit néanmoins " exclue " de l'école et de la vie communautaire, alors l'ensemble de notre société devient vulnérable ». Enfin, dans sa description de deux commissions scolaires du sud de l'Ontario où l'intégration pédagogique est une réalité, Marsha Forest (1988) résume ainsi l'objectif ultime visé par ces écoles : garantir un milieu qui accueille et célèbre la différence (« *where everybody belongs* »). Le résultat est que tous les enfants fréquentent l'école de leur quartier et participent aux activités d'une classe d'élèves du même âge. Le critère de cette inclusion, d'ajouter Forest, est le fait de respirer, c'est-à-dire la vie elle-même... Certains pourront formuler des réserves sur la valeur des arguments avancés par les idéologues de l'inclusion, mais une chose demeure : les fondements historiques, empiriques et philosophiques pointent tous dans la même direction, celle de la pédagogie de l'inclusion.

Définitions et implications éducatives

Définition de l'intégration scolaire

À l'aube des années 1990, le terrain était prêt pour la pédagogie de l'inclusion. Notons tout d'abord que les expressions « intégration scolaire » (*mainstreaming*) et « pédagogie de l'inclusion » (*inclusive education*) sont souvent utilisées de façon interchangeable (p. ex. Lusthaus, Gazith et Lusthaus (1992)). Dans les faits, la pédagogie de l'inclusion correspond à un certain niveau d'intégration scolaire, soit à **l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves**.

La confusion entre ces deux termes vient du fait que le terme anglais *mainstreaming* (intégration scolaire, en français) a longtemps été associé à l'intégration pédagogique des élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage ou d'adaptation, c'est-à-dire à la catégorie d'élèves qui reçoivent des services d'enseignement correctif à l'extérieur de leur classe ou qui reçoivent certains programmes d'enseignement adaptés (p. ex. langue maternelle et mathématiques) à l'intérieur de classes ressources (intégration pédagogique à temps partiel). Le mouvement américain *Regular*

Education Initiative proposait d'étendre cette intégration pédagogique aux élèves affichant une déficience intellectuelle légère (*mild disabilities*). Par contre, les élèves plus lourdement handicapés, quoique beaucoup moins nombreux, demeureraient exclus du vocable même de l'intégration scolaire. C'est ainsi que l'on en est venu à proposer une expression qui inclurait tous les élèves, sans distinction de niveaux de difficulté (p. ex. déficience intellectuelle profonde) ou de types de handicaps (p. ex. syndrome de l'autisme).

Au début, la pédagogie de l'inclusion correspondait donc à une pratique généralisée de l'intégration pédagogique, incluant du même fait tous les autres « niveaux » de l'intégration scolaire. Puis, on en est progressivement venu à définir le concept en termes pédagogiques en proposant un modèle d'école qui répondrait aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette pédagogie de l'inclusion repose évidemment sur l'exigence d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage de manière à ce qu'il s'adapte le plus possible aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante et de chaque apprenant. C'est en quelque sorte la concrétisation du rêve de Gilhool (1976) qui, on s'en souviendra, voulait faire de l'éducation ordinaire une éducation spéciale pour tous les élèves!

Avant de passer à la définition de la pédagogie de l'inclusion, il ne serait pas inutile de rappeler la définition du mouvement qui l'a précédée et qui l'a pour ainsi dire mise au monde : l'intégration scolaire. Il en existe plusieurs définitions, entre autres, celles de Birch (1974), Gaudreau (1980), Gottlieb (1981), Jenkinson (1987), Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975), Reynolds (1962) et Robichaud (1978). Une analyse de ces définitions nous a permis de retrouver trois éléments ou facteurs communs correspondant *grosso modo* aux trois volets que Legendre (1988) proposait dans la première édition de son *Dictionnaire actuel de l'éducation* : celui de l'adaptation scolaire, celui de l'organisation scolaire et celui de l'orthopédagogie⁴.

Les trois facteurs communs aux diverses définitions analysées sont :

1. **le facteur de la normalisation**, qui en termes d'adaptation scolaire, signifie le « processus par lequel on essaie de faire vivre à l'élève handicapé un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal » (Nadeau (1979));
2. **le facteur du placement**, qui en termes d'organisation scolaire équivaut au « maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation [...] dans toute la mesure du possible dans la classe dite ordinaire » (MÉQ (1978));
3. **le facteur de l'adaptation pédagogique**, qui en termes orthopédagogiques correspond à « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour acheminer aux enfants

4. Dès 1978, Robichaud distinguait cinq dimensions au phénomène de l'intégration scolaire, dont la dimension conceptuelle à l'intérieur de laquelle il situe quatre niveaux d'intégration : l'**intégration administrative** (les programmes et services destinés aux élèves en difficulté sont régis par la même unité administrative, commission ou district scolaire); l'**intégration physique** (les classes regroupant des élèves en difficulté sont intégrées physiquement dans une école dite régulière); l'**intégration sociale** (les élèves des classes spéciales vivent un maximum d'interactions sociales avec les autres élèves de l'école); enfin, l'**intégration pédagogique** (les élèves reçoivent une partie ou la totalité de leur programme d'enseignement en classe ordinaire où ils participent au plus grand nombre possible d'activités d'apprentissage de la classe).

en difficulté dans les classes ordinaires les provisions d'éducation spéciale dont ils ont besoin » (Giroux (1972)).

Bien que ces trois facteurs aient déjà été abordés, directement ou indirectement dans les sections qui précèdent, il convient d'en préciser le sens à l'intérieur de la définition proposée de l'intégration scolaire (Vienneau (1992)), définition qui servira par ailleurs de cadre général à celle de la pédagogie de l'inclusion présentée par la suite.

Normalisation

Rappelons que le concept de normalisation, issu des pays scandinaves, a longtemps été associé dans la littérature spécialisée à l'objectif d'intégration sociale des personnes gravement handicapées. Aujourd'hui, le terme renvoie de manière générale au principe selon lequel toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés, et ce, sans égard à la gravité de son handicap. Wolfensberger (1972), l'un des principaux promoteurs de la normalisation la définit comme l'utilisation de moyens visant à établir ou à maintenir les comportements et les caractéristiques de la vie qui sont les plus près possible de ceux de l'ensemble de la culture de référence.

Placement

À peu près toutes les définitions de l'intégration font mention du placement de l'élève en difficulté à l'intérieur du système d'éducation public (p. ex. Robichaud (1978)) ou de la classe ordinaire (p. ex. Kaufman *et alii* (1975)). Si la normalisation implique essentiellement des expériences personnelles et sociales calquées sur la « vie normale », le placement de l'élève en difficulté dans l'école de son quartier ou de son village constitue assurément un moyen privilégié de concrétiser cette normalisation. Il est vrai que certaines définitions de l'intégration accordent une importance exagérée au placement de l'élève en classe ordinaire, ce que constate Robichaud (1989, p. 38) : « Cette conceptualisation simpliste de l'intégration est assez répandue et associe l'intégration essentiellement à un placement administratif ». Néanmoins, on ne peut nier que si l'on veut appliquer le concept de normalisation à l'école, il faut que l'objectif ultime de tout véritable projet d'intégration soit le placement de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans « le milieu le plus normalisant possible » (MENB (1988, p. 11)), c'est-à-dire dans la classe ordinaire. Toutefois, cette intégration pédagogique ne se fera pas sans le troisième élément retenu, soit l'adaptation pédagogique.

Adaptation pédagogique

On a souvent entendu dire, à juste titre d'ailleurs, que l'intégration scolaire était l'occasion rêvée pour amorcer un renouvellement en profondeur de la pédagogie... jusqu'ici centrée sur le groupe. Dans le cas de l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, le système scolaire régulier doit être prêt à lui offrir une éducation individualisée (Robichaud et Landry (1982)), sinon, l'intégration risque de demeurer

purement physique (Laplante et Godin (1983)). Aux États-Unis, l'un des aspects centraux de la loi intitulée *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* est le fait qu'elle garantisse à chaque élève en difficulté un programme d'éducation individualisé (*Individualized Education Program ou IEP*). La même disposition se trouve aussi dans la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick (1997) qui prévoit à l'article 12 (1) l'établissement d'un programme d'adaptation scolaire, défini comme « un programme éducatif pour un élève exceptionnel établi à partir de mesures et d'évaluations continues et comprenant un plan incluant des recommandations et des objectifs précis pour des services éducatifs qui répondent aux besoins de l'élève » (Article 1).

Ces trois éléments essentiels (normalisation, placement et adaptation pédagogique) nous mènent à une définition globale de l'intégration scolaire, définition que nous proposons il y a déjà quelques années (Vienneau (1992, p. 17) :

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 pédagogique. 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 handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique 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 pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé.

Définition de la pédagogie de l'inclusion

De la même manière qu'il existe de nombreuses définitions de l'intégration scolaire, il existe de nombreuses conceptions et définitions de la pédagogie de l'inclusion. Par exemple, dans sa conception large, la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerджи et Dailey (1995)). Le *Council of Exceptional Children* (1993) adopte cette définition large en affirmant que le concept de l'inclusion est en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et dans toutes les communautés.

Cependant, lorsqu'elle est ainsi définie, la pédagogie de l'inclusion peut être interprétée de manière « inclusive » ou de manière plus restrictive. Ainsi, Bassett et Smith (1996) rappellent que pour certains, elle signifie l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves, alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Même les partisans les plus radicaux, baptisés « *full inclusionists* » par Fuchs et Fuchs (1994), divergent d'opinion sur la manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers, certains

préconisant l'abolition pure et simple de tous les services associés traditionnellement à l'éducation spéciale (p. ex. Stainback et Stainback (1992)), alors que d'autres proposent le maintien des interventions d'éducateurs spécialisés, pourvu qu'elles s'effectuent à l'intérieur de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé (p. ex. Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman et Schattman (1993)).

Dans sa conception plus étroite, la pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, prises dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire (Salisbury (1991)). C'est ce que propose Sailor (1991), pour qui une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion (*full inclusion model*) présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes :

1. Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap;
2. La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire;
3. L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap;
4. On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (p. ex. classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves;
5. L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école;
6. Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

Nous inspirant à la fois du concept de pédagogie actualisante que véhicule la *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation* (1997), de notre définition de l'intégration scolaire (Vienneau (1992)) et des caractéristiques d'un modèle d'organisation scolaire pleinement intégré (Sailor (1991)), nous proposons une conception de la pédagogie de l'inclusion reposant sur les cinq composantes suivantes :

1. la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève;
2. la participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école;
3. l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage;
4. la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants, et
5. l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

Il convient maintenant de formuler quelques principes directeurs qui devraient régir l'implantation des composantes de cette pédagogie :

1. Aucune structure ni mesure administrative ne devraient prévaloir sur les besoins éducatifs des élèves. Par exemple, si pour atteindre certains objectifs du programme d'enseignement individualisé, l'élève a besoin d'une intervention à l'extérieur de la salle de classe (p. ex. un programme pour développer l'attention), ce besoin ne doit pas être sacrifié sous prétexte que l'élève doit recevoir la totalité de son programme d'enseignement à l'intérieur de la classe ordinaire.
2. Tout en tenant compte de la nature et de la spécificité des besoins éducatifs des élèves en difficulté (p. ex. le développement des habiletés dites de base), tout programme d'enseignement individualisé doit viser le maximum d'intégration au curriculum prévu pour l'ensemble des élèves de la classe.
3. Toutes les ressources destinées à l'apprentissage ou toutes les ressources humaines complémentaires (p. ex. les interventions spécialisées d'une enseignante ou d'un enseignant ressource) doivent être disponibles à l'ensemble des élèves de la classe, et ce, sur la base des besoins plutôt que sur celle de l'appartenance à une certaine catégorie d'élèves.

Implications éducatives

À partir du modèle des principes directeurs de l'école primaire au Nouveau-Brunswick et de leurs implications éducatives (MENB (1995)), nous avons voulu préciser ce qui nous semble être les principales implications éducatives d'une pédagogie de l'inclusion en milieu communautaire et scolaire. La pédagogie de l'inclusion s'adresse à chaque enfant et jeune d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités de fonctionnement sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur. Elle s'articule autour des composantes et des implications éducatives suivantes.

| Composantes | et implications éducatives de la pédagogie de l'inclusion |
|-------------------------------|---|
| 1. Normalisation : | <ol style="list-style-type: none"> 1. accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire); 2. programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative);> 3. inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique); 4. accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale); 5. inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique). |
| 2. Participation : | <ol style="list-style-type: none"> 1. participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école (p. ex. cercles d'amies et amis); 2. participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe. |
| 3. Individualisation : | <ol style="list-style-type: none"> 1. individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève; 2. individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de l'utilisation de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage variées; 3. individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages. |
| 4. Unicité : | <ol style="list-style-type: none"> 1. sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (p. ex. activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel); 2. valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle); 3. mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (p. ex. apprentissage du braille). |
| 5. Intégralité : | <ol style="list-style-type: none"> 1. équilibre entre les divers types de savoirs visés; 2. équilibre entre les pôles autonomisation et socialisation; 3. équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne). |

Défis et perspectives

Défis soulevés par une pédagogie de l'inclusion

Au moins trois défis importants attendent ceux et celles qui veulent réaliser l'ambitieux projet que constitue la pédagogie de l'inclusion. Ce sont : le défi des ressources, le défi des attitudes et le défi pédagogique.

Le défi des ressources

Le premier défi est celui des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la pédagogie de l'inclusion. Dans leur modèle heuristique du processus enseignement-

apprentissage, Landry et Robichaud (1985) distinguent quatre types d'agents : les ressources humaines, les ressources pour l'apprentissage, les ressources physiques et les ressources administratives. Parmi ces agents d'éducation, les ressources humaines occupent évidemment une position cruciale et soulèvent le défi de la formation des enseignantes et des enseignants appelés à accueillir des élèves en difficulté dans leur classe. Ces intervenantes et ces intervenants scolaires sont en effet au cœur du projet de la pédagogie de l'inclusion. Au Nouveau-Brunswick, les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires sont appuyés dans leurs efforts d'intégration par un service d'enseignement ressource. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant ressource « joue le rôle de conseillère ou conseiller et peut, à certains moments, devenir une intervenante ou un intervenant direct » (MENB (1991, p. 41)). Ces agents ont plus particulièrement pour fonctions :

1. d'assister l'enseignante et l'enseignant de classe ordinaire dans la gestion de sa classe en favorisant l'implantation des principes directeurs de l'école renouvelée (MENB (1995)) et les volets de la pédagogie actualisante (Université de Moncton (1997));
2. d'assister l'enseignante et l'enseignant de classe ordinaire dans la gestion des différences en favorisant l'implantation d'une pédagogie différenciée, c'est-à-dire d'une pédagogie répondant aux besoins éducatifs de chaque élève;
3. de participer activement, et ce, en étroite collaboration avec l'équipe des services aux élèves (psychologue scolaire, enseignante ou enseignant itinérant, orthophoniste, etc.), avec les enseignantes, les enseignants et la direction de l'école à la planification, à l'implantation et à l'évaluation continue de programmes et de services spécialisés destinés aux élèves en difficulté ou à besoins particuliers.

Depuis les années 1980, on a introduit dans le système scolaire une autre catégorie d'agents d'éducation pour assister les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires : les aides-enseignantes et les aides-enseignants. Dans un document officiel qui leur est consacré, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993) décrit leurs fonctions et leurs tâches et précise que leur présence contribue à « augmenter les occasions d'apprendre de tous les élèves, à offrir un appui plus individualisé aux activités d'apprentissage, à favoriser des comportements propices à l'apprentissage, à assurer un meilleur suivi pédagogique des élèves en difficulté et à créer chez tous les élèves une image de soi et une attitude plus positives envers l'école et l'apprentissage » (MENB (1993, p. 5)).

Enfin, on ne saurait aborder la question des ressources sans dire quelques mots au sujet des ressources matérielles nécessaires à l'apprentissage. Certains élèves peuvent nécessiter des ressources spécialisées (p. ex. le logiciel *REÉDUC* pour l'entraînement cognitif d'élèves en difficulté) ou du matériel adapté (p. ex. un manuel scolaire écrit en braille), mais de manière générale, on tentera d'utiliser de façon optimale le matériel pédagogique destiné aux élèves sans handicap (p. ex. des cahiers d'exercices conçus pour des élèves plus jeunes). Notons, au passage, le système informatisé de gestion des apprentissages en mathématiques et en français,

FORMATIQUE, utilisé dans plusieurs écoles secondaires de la province. Enfin, parmi les programmes et services en adaptation scolaire (Vienneau (1995a)), soulignons le programme d'attribution d'ordinateurs et d'équipement technologique, le service de préceptorat et le service d'enseignement itinérant pour les élèves ayant un handicap visuel ou un handicap auditif.

Le défi des attitudes

Le deuxième défi est celui que posent les croyances et les attitudes entretenues par les agents d'éducation quant aux principes et aux fondements d'une pédagogie de l'inclusion et à l'endroit des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Plusieurs recherches réalisées au Nouveau-Brunswick se sont penchées sur la question des attitudes, des croyances et des perceptions des intervenantes et des intervenants scolaires. Elles mettent en lumière des attitudes davantage favorables chez les directions d'écoles (Hébert (1986)), l'influence positive de la formation et de l'expérience d'enseignement en adaptation scolaire (Vienneau (1988) et le rôle catalyseur exercé par l'enseignante ou l'enseignant ressource au sein d'une école secondaire (Roy (1997)). La recherche semble également indiquer que les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires affichent très peu de confiance en leurs habiletés à répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté (croyances personnelles), bien qu'ils accordent une certaine importance aux mesures qui leur permettraient d'individualiser davantage le processus enseignement-apprentissage (buts personnels) et d'implanter les principales composantes de la pédagogie de l'inclusion (Vienneau (1992)).

La question n'est plus tant de savoir si les enseignantes et les enseignants ont une attitude plutôt favorable à l'intégration scolaire (les recherches précitées et de nombreuses autres ont amplement démontré que tel est le cas) mais la question, exprimée en termes de défi, nous semble plutôt porter sur les moyens qui devraient être mis en branle pour diminuer l'écart entre les « buts personnels » et les « croyances personnelles ». En fait, les enseignantes et les enseignants nous semblent avoir dépassé le stade initial du *pourquoi* et en être plutôt à réclamer des réponses de plus en plus concrètes et de plus en plus précises à la question du *comment*. Comment répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève de ma classe à l'intérieur d'une véritable communauté d'apprenantes et d'apprenants? C'est là, selon nous, le principal défi que pose la pédagogie de l'inclusion : le défi pédagogique.

Le défi pédagogique

Il y a déjà plus de 20 ans, Robichaud (1978) voyait dans la dimension pédagogique la problématique de base du mouvement d'intégration scolaire. Il en va de même aujourd'hui, dirions-nous, de la pédagogie de l'inclusion. Comment concilier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves avec un processus d'enseignement-apprentissage encore essentiellement centré sur le groupe... sinon précisément en modifiant la gestion de ce processus? C'est ici qu'entrent en jeu les

nombreuses stratégies d'enseignement qui ont fait leur apparition ou leur réapparition au cours des dernières années.

Explorons quelques-unes de ces pistes pour l'individualisation. Parmi celles-ci, notons l'intérêt sans cesse croissant que suscite **l'apprentissage coopératif**, stratégie qui répond d'ailleurs à l'une des exigences de Sailor (1991) dans sa description d'un modèle d'école pratiquant la pédagogie de l'inclusion. De nombreux articles traitent par ailleurs des applications de cette stratégie d'enseignement à l'intégration pédagogique et sociale d'élèves en difficulté (p. ex. Johnson et Johnson (1986); O'Connors et Jenkins (1996); Tateyama-Sniezek (1990)). Tout en favorisant l'intégration sociale des élèves en difficulté, l'apprentissage coopératif facilite également leur intégration pédagogique. L'un de ses principes de base, l'interdépendance positive au sein de l'équipe, peut en effet s'appliquer par la poursuite de résultats d'apprentissage propres à chaque élève, chaque membre participant à l'atteinte d'objectifs communs pour l'ensemble du groupe ou d'objectifs divergents pour certains de ses membres (p. ex. objectif allégé pour un élève en difficulté).

Slavin et Madden (1986) soutiennent que « c'est lorsqu'un enseignement individualisé permettant à tous les élèves d'étudier des contenus d'apprentissage correspondant aux exigences de leur progression est mis en œuvre dans les classes ordinaires que l'intégration a les effets les plus positifs » (p. 508). Cet enseignement individualisé n'est pas nécessairement l'équivalent d'un enseignement programmé traditionnel, à l'intérieur duquel chaque élève progresse *seul* et à son propre rythme. Une stratégie qui ferait appel à la fois à des ressources programmées (p. ex. enseignement modulaire) et à une pédagogie de la coopération permettrait de tirer profit de ces deux types d'enseignement. C'est l'objectif que s'est fixé la stratégie d'enseignement intitulée **pédagogie individualisée avec soutien d'une équipe** (*Team Assisted Individualization*) qui, d'après les premiers résultats de la recherche, semblerait favoriser à la fois l'acceptation sociale et le rendement scolaire des élèves intégrés (Slavin (1984)) de même que le rendement scolaire des élèves non handicapés (Slavin (1985)).

Johnston, Proctor et Corey (1995) proposent, pour leur part, une **pédagogie visant la maîtrise par le travail d'équipe** (*Team Approach to Mastery ou TAM*). Cette stratégie d'enseignement, ou plutôt cet ensemble de pratiques pédagogiques, est utilisée avec beaucoup de succès depuis maintenant une vingtaine d'années dans un district scolaire du Delaware. Une centaine de classes *TAM* y reçoivent une proportion élevée d'élèves en difficulté, c'est-à-dire environ le tiers des effectifs de chaque groupe-classe. Les stratégies utilisées sont variées, associant des pratiques innovatrices à des pratiques qui ont déjà fait la preuve de leur efficacité. Ce sont : l'apprentissage coopératif, les centres d'apprentissage, un programme d'estime de soi (*ego groups*), l'enseignement systématique jumelé à la pédagogie de la maîtrise, un environnement scolaire positif (*positive approach*), un programme de renforcement et un programme de mentorat pour les enseignantes et enseignants moins expérimentés. On pourrait évidemment reprocher à ce district scolaire de pratiquer une certaine forme d'exclusion puisque les élèves en difficulté n'y sont présents que dans une centaine de classes; aussi serait-on enclin à appuyer ce commentaire d'un

directeur d'école : « J'aimerais que toutes les classes de mon école soient des classes de type TAM (Johnston *et alii* (1995, p. 48) notre traduction). Il n'en demeure pas moins que l'expérience acquise par le *Christina School District* devrait susciter suffisamment d'intérêt pour entraîner l'imitation... sans pour autant conduire à la copie conforme.

Enfin, que ce soit au moyen de la pédagogie individualisée avec soutien d'une équipe ou de la pédagogie visant la maîtrise par le travail d'équipe; que ce soit à l'aide de stratégies d'enseignement faisant appel à une forme ou l'autre de pédagogie de la coopération (apprentissage coopératif, centres d'apprentissage, enseignement par les pairs, etc.); que ce soit par le recours à l'enseignement programmé, à l'enseignement modulaire ou à son pendant informatisé, l'apprentissage assisté par ordinateur, ou par quelque autre moyen, la pédagogie de l'inclusion ne peut devenir réalité que par des stratégies et des pratiques pédagogiques qui permettront l'**individualisation du processus d'enseignement-apprentissage**.

Il revient à chaque école, à chaque enseignante et à chaque enseignant de trouver le ou les moyens privilégiés pour atteindre cet objectif, moyens qui permettront ultimement de faire de l'éducation générale une éducation spéciale pour chaque apprenante et chaque apprenant (Gilhool (1976)), une éducation qui célébrera la diversité « dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)).

Perspectives d'avenir

Quelles sont les perspectives d'avenir d'une telle pédagogie, devant les impératifs d'excellence et de compétitivité d'aujourd'hui? Dans un premier temps, on pourrait être tenté de répondre en invoquant le besoin d'humaniser le concept d'excellence en éducation. Celui-ci ne devrait-il pas viser avant tout le développement intégral de chacune et de chacun des membres de la communauté d'apprenantes et d'apprenants de la classe (y compris des adultes qui en font partie)? Dans un second temps, on pourrait souligner que tout projet d'excellence centré sur l'apprenante et l'apprenant passe inévitablement par un changement de paradigme du groupe-classe, changement qui permet, par exemple, de passer d'une classe conçue selon la formule de 1 X 30 (un groupe relativement homogène de 30 élèves) à une classe vécue selon la formule du 30 X 1 (30 groupes de 1 élève)! L'intégration scolaire aura peut-être servi de bougie d'allumage à ce changement de paradigme. La pédagogie de l'inclusion propose ni plus ni moins de poursuivre et d'accentuer ce changement en mettant résolument **chaque élève** au centre du processus d'enseignement-apprentissage. La pédagogie actualisante, quant à elle, est la vision porteuse d'un tel espoir.

Références bibliographiques

- Baker, E.T. (1994). *Meta-analytic Evidence for Non-inclusive Educational Practices : Does Educational Research Support Current Practice for Special-needs Students*. Thèse de doctorat, Temple University, Philadelphia.
- Baker, E.T., Wang, M.C., Walberg, H.J. (1995). The effects of inclusion on learning. In *Educational Leadership*, Vol. 52 (4), pp. 33-35.
- Banerjji, M., Dailey, R.A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28 (8), pp. 511-522.
- Bassett, D.S., Smith, T.E.C. (1996). Transition in an era of reform. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 29 (2), pp. 161-166.
- Bennett, T., Niswander, V., DeLuca, D. (1996). Visions of inclusion. In *School Community Journal*, Vol. 6 (1), pp. 15-28.
- Bilken, G. (1985). *Achieving the Complete School*. New York : Teachers College Press.
- Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming : Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. CEC : Reston.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils : Some findings from a fourteen nation UNESCO study. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, pp. 29-38.
- Bradley, D.F. (1994). Moving into the mainstream. In *Educational Forum*, Vol. 59 (1), pp. 81-91.
- Carlberg, C., Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children : A meta-analysis. In *The Journal of Special Education*, Vol. 14, pp. 295-309.
- Calhoun, G., Elliott, R. (1977). Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. In *Exceptional Children*, Vol. 44, pp. 379-380.
- Cosden, M.A. (1990). Expanding the role of special education. In *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22 (2), pp. 4-7.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? In *Exceptional Children*, Vol. 35, pp. 5-22.
- Evans, M., Holland, B., Nichol, P. (1996). Implementing a balanced inclusion program. In *Principal*, Vol. 75 (4), pp. 33-35.
- Forest, M. (1988). Full inclusion is possible. In *Impact*, Vol. 1 (2), pp. 3-4.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education. In *Exceptional Children*, Vol. 60 (4), pp. 294-309.

- Glasser, W. (1984). *Control Theory*. New-York : Harper & Row.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifices*. Montréal : Québec-Amérique.
- Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Elderman, S., Schattman, R. (1993). « I've counted Jon » : Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. In *Exceptional Children*, Vol. 59, pp. 359-372.
- Gilhool, T.K. (1976). Changing public policies in the individualization of instruction : Roots and forces. In *Education and Training of the Mentally Retarded*, Vol. 11 (2), pp. 180-188.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming : Fulfilling the promise? In *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 86 (2), pp. 115-126.
- Hébert, S. (1986). *Les attitudes des directeurs des niveaux élémentaire et intermédiaire des districts scolaires 12, 13 et 39 envers les élèves à besoins spéciaux dans les services réguliers francophones du Nouveau-Brunswick*. Mémoire inédit. Moncton : Université de Moncton.
- Jenkinson, J.C. (1987). School and disability : Research and practice in integration. In *Australian Educational Review*, Vol. 26, numéro entier (112 pages).
- Johnson, G.O. (1962). Special education for the mentally handicapped : A paradox. In *Exceptional Children*, Vol. 29, pp. 62-69.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. In *Exceptional Children*, Vol. 52 (6), pp. 553-561.
- Kauffman, J.M. (1989). The regular education initiative as Reagan-Bush education policy : A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. In *Journal of Special Education*, Vol. 23 (3), pp. 256-278.
- Kauffman, J.M., Gottlieb, J.A., Agard, J., Kucic, M.B. (1975). Mainstreaming : Toward an explication for the construct. In *Alternatives for Teaching Exceptional Children*, E.L. Meyen, G.A. Vergason et R.J. Whelan (Eds), Denver (CO) : Love Publishing Company.
- Kirk, S. (1964). Research in education. In *Mental Retardation : A Review of Research*, H.A. Stevens & R. Heber (Eds), Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Le processus enseignement-apprentissage : une approche systémique. In *Curriculum Canada*, Vol. VI, pp. 89-114.
- Laplante, G., Godin, A. (1983). L'identification des facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. In *La technologie du comportement*, Vol. 7 (2), pp. 103-122.
- LeBlanc, C. (1987). L'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire régulier au Nouveau-Brunswick. In *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, Vol. 19 (3), pp. 5-9.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, éditeur Itée.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville : Les éditions françaises.
- Leinhardt, G. (1980). Transition rooms : Promoting maturation or reducing education? In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, pp. 55-61.
- Lieberman, L.M. (1988). *Preserving Special Education...for those who need it*. Weston (MA) : Nobb Hill Press, Inc.
- Lipsky, D.K., Gartner, A. (1989). *Beyond separate education : Quality education for all*. Baltimore : Paul Brooks Publishing Co.
- Lusthaus, E., Gazith, K., Lusthaus, C. (1992). Each belongs : A rationale for full inclusion. In *McGill Journal of Education*, Vol. 27 (3), pp. 293-310.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1991). *L'éducation des élèves exceptionnels*. Fredericton : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux élèves.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1993). *L'aide-enseignante en milieu scolaire*. Fredericton : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux élèves.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1995). *L'école primaire*. Fredericton (NB) : Ministère de l'Éducation, Direction des services pédagogiques.
- O'Connors, R.E., Jenkins, J.R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy : A closer look. In *Exceptionality*, Vol. 6 (1), pp. 29-51.
- Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Patton, J.R., Payne, J.S., Beirne-Smith, M. (1986). *Mental Retardation*. Columbus (Ohio) : Charles E. Merrill Publishing Co.
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : Pacifisme et communauté*. Paris : Les Éditions Flammarion Itée.
- Pugach, M.C., Johnson, L.J. (1989). The challenge of implementing collaboration between general and special education. In *Exceptional Children*, Vol. 56 (3), pp. 232-235.
- Quintal, J.M. (1986). *How are we Doing? Issues and Research Related to the Integration of Students with Special Needs*. Communication présentée à The Canadian Symposium on Special Education Issues, Toronto (ED 294 388).
- Reynolds, M.C. (1962). A framework for considering some issues in special education. In *Exceptional Children*, Vol. 28, pp. 367-370.

- Robichaud, O. (1978). Les dimensions de l'intégration. In *Special Education in Canada*, Vol. 52 (4), pp. 24-31.
- Robichaud, O. (1989). Intégration : Obstacles et solutions. In *Education Canada*, Vol. 29 (3), pp. 36-41.
- Robichaud, O., Landry, R. (1982). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 3 (3), pp. 451-462.
- Roy, M. (1997). *Attitudes des enseignants de l'École Secondaire Népisiguit face à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage*. Mémoire inédit. Université de Moncton.
- Ryan, D. (1984). Mainstreaming isn't just for students anymore. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 17 (3), pp. 167-169.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. In *Remedial and Special Education*, Vol. 12 (6), pp. 8-22.
- Salisbury, C.L. (1991). Mainstreaming during early childhood years. In *Exceptional Children*, Vol. 58 (2), pp. 146-155.
- Sapon-Shevin, M. (1995). Why gifted students belong in inclusive schools? In *Educational Leadership*, Vol. 52 (4), pp. 64-67.
- Slavin, R.E. (1984). Team-assisted individualization : Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. In *Remedial and Special Education*, Vol. 5 (6), pp. 33-42.
- Slavin, R.E. (1985). Team-assisted individualization : Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, R.E. Slavin, S. Shanan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, R. Schmuck (Eds), New York : Plenum, pp. 177-209.
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (1986). L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. In *Perspectives*, Vol. 16 (4), pp. 489-509.
- Stainback, W., Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. In *Exceptional Children*, Vol. 51 (2), pp. 102-111.
- Stainback, W., Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling : Interdependent Integrated Education*. Toronto : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tateyama-Sniezek, K.M. (1990). Cooperative learning : Does it improve the academic achievement of students with handicap? In *Exceptional Children*, Vol. 56 (5), pp. 426-437.
- Université de Moncton (1997). *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et objectifs de la formation initiale*. Moncton (Nouveau-Brunswick) : Faculté des sciences de l'éducation.

- Vienneau, G. (1988). *L'intégration de l'élève à besoins spéciaux dans le milieu scolaire : perceptions et attitudes des enseignants-es et des directeurs-trices de l'élémentaire et du secondaire premier cycle*. Thèse inédite. Université de Moncton.
- Vienneau, R. (1990). L'intégration : Un projet de société. In *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, Vol. 22 (6), p. 14.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants-es face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Vienneau, R. (1995a). Le point sur l'adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. In *Info-éducation Dossiers*, Vol. 5 (1), pp. 2-3.
- Vienneau, R. (1995, mai). *L'expérience du Nouveau-Brunswick en matière d'intégration scolaire au secondaire*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi (Québec).
- Wang, M., Baker, E. (1986). Mainstreaming programs : Design features and effects. In *Journal of Special Education*, Vol. 19, pp. 503-521.
- Will, M.C. (1986). Educating children with learning problems : A shared responsibility. In *Exceptional children*, Vol. 52 (5), pp. 411-424.
- Winzer, M. (1985). Teacher attitudes toward mainstreaming : An appraisal of the research. In *B.C. Journal of Special Education*, Vol. 9 (2), pp. 149-161.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalisation : The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.