

Daniel Ducharme

**L'inclusion en classe ordinaire
des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Proposition d'un cadre organisationnel

Préface

Certaines institutions sont appelées à jouer un rôle déterminant pour assurer la cohésion sociale et permettre aux différents éléments qui composent nos sociétés de «tenir ensemble». Si, de nos jours, l'emploi est sans doute le plus grand agent de cohésion sociale, il existe cependant une institution qui, en amont de l'univers du travail, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus: l'École.

Par sa mission, l'École doit permettre à tous les jeunes qui la fréquentent d'acquérir un bagage de savoirs et de compétences propres à assurer leur avenir personnel, professionnel et social. Historiquement, cette institution a cependant eu beaucoup de mal à exercer ce rôle de façon universelle.

Pendant longtemps, l'École a été fortement inégalitaire, ayant pour principale fonction de former l'élite et d'en assurer la reproduction. Dans un tel contexte, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage étaient la plupart du temps disqualifiés et donc, exclus du système régulier d'enseignement.

À la faveur d'un vaste mouvement de démocratisation de l'éducation amorcé dans les années 1960, le système scolaire québécois a vécu une mutation salubre où les exigences mêmes de la scolarisation ont connu une véritable révolution: désormais, on exigeait que l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire soit accessible à tous, sans discrimination. Dans cet esprit, l'accès à l'instruction publique est devenu le moyen le plus efficace pour la conquête des droits fondamentaux et l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées, mais aussi de tous les enfants qui avaient été marginalisés par le système scolaire jusque-là.

C'est cette orientation qui a guidé les interventions éducatives durant les quarante dernières années. La volonté d'accroître la participation sociale des personnes handicapées et des personnes présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage a progressivement mené l'École québécoise à ouvrir ses classes ordinaires aux élèves à

besoins éducatifs particuliers. Au fil du temps, l'offre de services éducatifs destinés à ces élèves dans le cadre ordinaire d'enseignement s'est précisée et affinée.

Cependant, bien qu'on ait observé une progression significative du taux d'intégration des élèves à besoins particuliers aux classes ordinaires durant les dernières décennies, il n'en demeure pas moins que plusieurs obstacles entravent encore aujourd'hui leur participation aux activités de ces classes. Si certains milieux éducatifs ont réussi à offrir des services adaptés aux besoins de ces élèves, il faut malheureusement constater qu'un nombre important d'établissements scolaires intègrent ceux-ci en classe ordinaire sans leur offrir des services appropriés. En l'absence de tels services, les apprentissages des élèves à besoins particuliers peuvent facilement être mis en péril. Qui plus est, une intégration sans véritable adaptation de l'enseignement peut également perturber le fonctionnement de l'ensemble d'une classe, rendant encore plus précaire le maintien des élèves à besoins particuliers dans les groupes ordinaires.

Face à une telle situation qui vient compromettre les efforts consentis à ce jour pour rendre possible le droit à l'éducation pour tous, il est apparu essentiel que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse puisse identifier les caractéristiques d'un modèle propre à assurer une inclusion réussie des élèves à besoins particuliers. Le présent ouvrage fait état de ce travail. Il s'inscrit dans la continuité des travaux sur l'intégration scolaire que la Commission mène avec une énergie et un soin particulier depuis bientôt trente ans. Il s'appuie sur une vaste étude comparative des services éducatifs offerts aux élèves à besoins particuliers dans des contextes où le choix de l'inclusion scolaire a été fait. Cette étude, inédite et novatrice, permet de dégager des pratiques porteuses de résultats prometteurs pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Nous osons espérer que les intervenants du milieu scolaire québécois sauront se saisir de la proposition de modèle organisationnel qui fait l'objet de cet ouvrage et qu'ils y verront une importante source d'inspiration pour élaborer des services éducatifs exempts de discrimination. En offrant de tels services, nous en sommes convaincus,

l'École québécoise permettra à chaque élève à besoins particuliers de prendre ultimement la place qui lui revient dans notre société – une place qui ne saurait être différente de celle des autres.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gaétan Cousineau', with a stylized flourish at the end.

Gaétan COUSINEAU
Président
Commission des droits de la personne
et des droits de la jeunesse

Sommaire

Introduction. 15

PARTIE I

Cadre normatif

1. Vers un consensus international en matière d'inclusion scolaire. 23
2. Le contexte québécois 33
3. Un engagement ferme en faveur de l'intégration scolaire : 30 ans d'intervention à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 47

PARTIE II

Des normes à la pratique effective de l'inclusion

4. Des cadres d'action pour l'inclusion en classe ou école ordinaires. 73
5. Les élèves ciblés : définition et catégorisation. 95
6. Le choix de l'inclusion : exemples d'ici et d'ailleurs. 103
7. Les impacts des pratiques inclusives sur l'apprentissage, la socialisation et la qualification des élèves. 153
8. Vers une pratique effective de l'inclusion 167

Conclusion. 193

Bibliographie 197

Index 211

Introduction

Il y a près de 60 ans déjà, la communauté internationale reconnaissait un droit à l'éducation pour tous avec l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) par l'Assemblée générale des Nations Unies. Malgré les progrès importants qui ont été enregistrés depuis pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, force est d'admettre que l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain pour certains groupes qui se trouvent marginalisés au sein même de l'institution scolaire. Si, de nos jours, on ne peut plus soutenir que le système scolaire contribue « [...] à convaincre chaque sujet social de rester à la place qui lui incombe par nature, de s'y tenir et d'y tenir » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 252-253), il n'en demeure pas moins qu'on doit poursuivre le projet de démocratisation de l'enseignement de manière à combattre les inégalités d'accès qui persistent dans notre système éducatif. À l'instar du Conseil économique et social des Nations Unies (ONU, 1999), nous croyons que « [...] l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ».

Depuis une quarantaine d'années, des progrès considérables ont été réalisés en Amérique du Nord en ce qui concerne la lutte contre l'exclusion scolaire fondée notamment sur la race et la condition sociale de l'élève. Aux États-Unis, le mouvement qui prônait l'abolition des classes séparées, s'appuyant sur le constat que la ségrégation raciale à l'école alimente le cercle vicieux de la pauvreté des Noirs, connut une impulsion importante quand la Cour suprême confirma que la doctrine de l'égalité dans la séparation (*separate but equal*) est insoutenable¹.

1. *Brown et al. v. Board of Education of Topeka et al.*, 347 U.S. 493 (1953).

Cette affirmation apparut rapidement transposable à la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces élèves sont ceux qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres. Ce sont généralement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Jusqu'à la fin des années 1960, la majorité de ces élèves se voyaient confinés à des contextes éducatifs ségrégués : classes et écoles spécialisées. Malgré le développement d'un large mouvement en faveur de la scolarisation de ces élèves dans les classes et écoles normales depuis une trentaine d'années, bon nombre d'entre eux continuent aujourd'hui à fréquenter des services éducatifs spécialisés qui favorisent difficilement leur intégration sociale. Comme le souligne l'UNESCO (1999a) :

Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général.

Pour assurer une participation sociale plus importante à ces groupes marginalisés, on doit favoriser autant que faire se peut l'accès aux écoles et aux classes ordinaires pour le plus grand nombre possible d'élèves. Force est d'admettre, toutefois, qu'il y a encore de nombreux obstacles à lever pour assurer l'intégration au sein de l'école de tous les enfants sans distinction. À titre d'exemple, ces obstacles sont particulièrement difficiles à surmonter pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle : leur inclusion apparaît à ses détracteurs comme une absurdité, compte tenu de la vocation d'apprentissage gradué des écoles. Le contexte de compétitivité et de performance contribue particulièrement à nourrir cette opposition.

Depuis quelques années, un vaste mouvement en faveur de l'école inclusive s'est pourtant constitué à travers le monde. Ce mouvement

visé notamment à intégrer les personnes présentant un handicap physique ou intellectuel au cadre ordinaire d'enseignement. Dans son *Observation générale sur les personnes souffrant d'un handicap* (ONU, 1994), le Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies constate que :

- 35.** Les responsables des programmes scolaires dans un grand nombre de pays reconnaissent actuellement que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans le système général d'enseignement.

L'éducation inclusive suppose qu'on cesse de percevoir les handicapés physiques ou intellectuels comme « [...] un groupe relativement stable, exigeant des mesures figées différentes de celles appliquées à la majorité » (OCDE, 1995, p. 16), car une telle conception des choses trahit le fait que le choix de l'enseignement spécialisé – choix largement privilégié jusqu'à présent – est issu d'un rejet opéré par l'école traditionnelle (Lambert, 2002). Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves handicapés en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et ce, dans le milieu le plus « ordinaire » possible.

Pour offrir de telles conditions, l'école doit se doter d'un nouveau projet éducatif qui sera également un projet civique visant à créer « [...] une société plus humaine grâce à l'apprentissage en commun de tous les enfants à l'école » (Lambert, 2002). Ce projet doit aller à l'encontre de l'approche compétitive et utilitariste qui a dominé l'éducation ces dernières années (Schmidt, 2000 ; Berthelot, 2006) pour embrasser une perspective où chaque élève est considéré comme étant potentiellement capable et créatif.

Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale de la classe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement : intellectuelle, affective et sociale (Garcia et Alban-Metcalf, 1998). Selon l'UNESCO (2004) :

L'école est responsable de la création d'environnements dans lesquels ce potentiel peut se développer. L'environnement scolaire devrait être orienté vers le développement des possibilités inhérentes à chaque enfant.

Cette vision de l'éducation appelle une modification significative des conduites de l'organisation scolaire et des individus qui en font partie (Ainscow, 2004). En adoptant une approche holistique du développement de l'élève et en favorisant une participation active de celui-ci à la vie de la classe, les pédagogues qui ont amorcé le mouvement de l'inclusion scolaire ont voulu s'appuyer sur le principe essentiel de l'intérêt supérieur de l'enfant, inscrit au cœur même de la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*². Ce principe vaut pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient handicapés ou non.

Il faut cependant convenir que le projet d'une école inclusive est loin d'emporter tous les suffrages chez les acteurs du milieu scolaire, car il suppose d'adapter le fonctionnement des établissements d'enseignement aux besoins des élèves dits « différents ». Ces derniers, bien qu'ils soient de plus en plus nombreux à se retrouver sur les bancs d'école, sont encore largement marginalisés. Le système scolaire québécois n'échappe pas à cette tendance :

Atteints, notamment, d'un handicap mental, de troubles de la communication, ou en grande difficulté scolaire ou comportementale, ils n'ont pas toutes les « qualités » pour fréquenter l'école telle qu'elle est. Si [...] l'école publique doit être celle de tous les enfants et adolescents, il nous faut trouver des solutions pour adapter nos établissements aux besoins des élèves « différents ». C'est dans ce but que certains ont cherché à créer une école inclusive plutôt que de tenter a posteriori d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers. (Thomazet, 2006, p. 19)

Les objectifs de l'école inclusive sont ceux que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a poursuivi depuis

2. L'article 3 (alinéa 1) de la *Convention* énonce ainsi ce principe :

Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

près de 30 ans dans le dossier de l'accès aux classes ordinaires des enfants présentant une déficience intellectuelle. Soucieuse de sortir de l'impasse qu'a générée la traditionnelle opposition entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire – une approche qui n'a pas su favoriser la mise en place d'éléments permettant cet accès (Detraux, 2000) –, la Commission est d'avis qu'il faut aujourd'hui penser l'école de manière à ce qu'elle soit porteuse de richesse pour tous. L'inclusion scolaire doit, en définitive, permettre l'inclusion sociale des élèves à besoins particuliers. Pour réaliser cet objectif, il importe que l'ensemble des acteurs du milieu scolaire se mobilise pour définir un modèle efficace d'organisation des services éducatifs destinés à ces élèves. Ce modèle devrait tenir compte des aspects dynamiques d'une éducation en contexte d'hétérogénéité, c'est-à-dire dans une classe où cohabitent des élèves aux capacités et aux besoins variés.

Par le présent document, la Commission souhaite contribuer à la réflexion sur les moyens à mettre de l'avant pour assurer l'inclusion des élèves à besoins particuliers dans le cadre régulier d'enseignement. L'absence d'un modèle éprouvé d'inclusion scolaire qui serait applicable à l'ensemble du système éducatif québécois entraîne plusieurs intervenants du milieu à remettre en question la présence des élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires. Il nous semble essentiel aujourd'hui d'aller plus loin dans la définition d'un modèle d'organisation des services qui permettra non seulement de réduire concrètement les obstacles à l'apprentissage de ces élèves, mais aussi de promouvoir l'inclusion au sein de l'école de tous les enfants sans discrimination. En définitive, nous souhaitons aider les établissements scolaires à rechercher et à mettre en pratique les moyens de parvenir à une école qui prenne réellement en compte les besoins éducatifs de tous les élèves.

Pour ce faire, nous proposons la démarche qui suit. Dans un premier temps, nous souhaitons présenter les principaux jalons (politiques, directives et normes) qui, dans le débat sur l'inclusion scolaire, ont mené au consensus international actuel sur la nécessité de concevoir un environnement scolaire favorable à l'apprentissage des élèves handicapés et, plus particulièrement, des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Nous verrons, par ailleurs, comment ce consensus

trouve écho dans la réalité québécoise et comment la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a, dans ses interventions en matière d'intégration scolaire, privilégié une approche qui respecte l'esprit qui s'est dégagé de ce consensus.

Dans un second temps, nous souhaitons présenter les principaux modèles organisationnels qui ont été proposés durant les quinze dernières années, pour en dégager les lignes de force et identifier les points de convergence entre ceux-ci. Ensuite, nous présenterons des exemples de mise en œuvre de cadres d'action pour l'inclusion scolaire, du point de vue tant international que québécois. Cet exercice nous permettra de dégager les éléments les plus prometteurs pour une inclusion réussie aux classes ordinaires des élèves à besoins particuliers, pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. L'ensemble de cette démarche permettra ultimement de proposer un modèle d'organisation des services susceptible d'harmoniser efficacement les principes qui font l'objet du consensus international évoqué précédemment et les pratiques qui assurent une inclusion scolaire optimale des élèves à besoins particuliers.