

--> See the **erratum** for this article

L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !

Serge Thomazet

Volume 34, Number 1, 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018993ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018993ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Article abstract

In French-speaking countries, the word 'inclusion' tends to be used instead of *integration*, to refer to the schooling of pupils with special needs in regular schools. The author proposes an analysis based on the evolution of the situation in the U.S.A. to illuminate the reasons for the emergence of a new term and the advantages of adopting it. In particular, he presents an argument that, in using *inclusive school*, rather than describing a better-developed form of integration, we define a new paradigm that allows all pupils to find an appropriate educational setting regardless of their difficulties, and thus go beyond the limits of integration

L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !

Serge Thomazet, professeur invité
Université du Québec à Chicoutimi¹

RÉSUMÉ • L'expression *école inclusive* tend à remplacer le terme *intégration* pour désigner la scolarité des élèves à besoins particuliers dans les écoles ordinaires. Nous proposons dans ce texte une analyse qui prendra appui sur l'évolution constatée aux États-Unis, pour mieux comprendre les raisons de l'émergence d'un nouveau terme et les avantages qu'il y aurait à l'adopter. Nous montrerons notamment l'intérêt de pouvoir nommer, sous le terme d'*école inclusive*, des pratiques qui permettent de scolariser différemment, dans une école pour tous, des enfants et adolescents, quels que soient leur handicap ou leurs difficultés, et de dépasser ainsi les limites de l'intégration.

MOTS CLÉS • EHDAA, ségrégation, école inclusive, intégration scolaire, besoins éducatifs.

Introduction

Depuis maintenant plus de 30 ans, l'intégration scolaire est une réalité au Québec. Cependant, après un développement rapide de l'intégration dans les années 1970-1980, on assiste actuellement à une stagnation, et de nombreux enfants et adolescents sont encore exclus d'une scolarité ordinaire. S'ils ont pu franchir les portes des écoles, ils sont accueillis dans des classes spéciales, voire dans une école spéciale, au sein d'un établissement ordinaire. Le plus souvent, ces enfants exclus présentent de grandes difficultés d'apprentissage, un handicap mental ou des problèmes de comportement. Par ailleurs, la difficulté à intégrer semble proportionnelle à l'âge, puisque beaucoup d'enfants intégrés au primaire ne le sont plus au secondaire.

La plupart des pays occidentaux rencontrent des difficultés similaires (France, Angleterre, Espagne, États-Unis, etc.), ce qui peut conduire à penser que l'on a atteint les limites de l'intégration, celle-ci ne pouvant plus se mettre en place lorsque l'écart entre le niveau des classes et celui des enfants intégrés devient trop grand. Il serait alors possible d'en rester là, l'effort d'intégration ayant été fait là pour ceux pour qui il était pertinent de le faire. Pour les autres, une éducation spéciale répondrait au mieux à leurs besoins trop particuliers pour être pris en charge par l'école ordinaire. Le terrain oppose ainsi *la preuve des faits* à une politique qui appuie toujours le développement de l'intégration.

Pourtant, comme nous le verrons plus loin, un certain nombre de travaux de recherche défendent un point de vue contraire. Ils soutiennent que la plupart des enfants et adolescents, quels que soient leurs difficultés ou leur âge, trouvent

avantage à être scolarisés en milieu ordinaire. Leur argumentation s'appuie avant tout sur des principes démocratiques et humanistes, qui ne permettent pas l'exclusion des enfants différents des lieux communs comme l'école, pour des raisons de handicap ou de difficulté. C'est dans ce but que certains tentent de modifier l'école ordinaire pour la rendre *inclusive*; autrement dit, pour qu'elle soit prête à répondre aux besoins de tous les élèves, sans pour cela imposer une organisation différente à ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Nous appelons *besoins éducatifs particuliers* (*special educational needs*), les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999). Ce terme rassemble donc les élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement, du fait d'une déficience (motrice, sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi, plus généralement, tout élève qui, du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation.

Après avoir étudié les grandes périodes de la mise en place de l'intégration dans les écoles, nous tenterons de mieux comprendre les raisons des lenteurs et blocages actuels de l'intégration. L'examen des arguments des promoteurs de l'école inclusive nous amènera à constater que l'existence de ce type d'école ne constitue pas une évolution vers plus d'intégration, mais suppose un changement de point de vue permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement scolaire, et cela quels que soient la nature de ces besoins et le niveau académique des enfants concernés.

Enfin, dans la dernière partie de cet article, nous envisagerons, d'une manière plus prospective, la pertinence de la mise en œuvre de l'école inclusive dans le cadre des évolutions actuelles de l'école québécoise.

De la ségrégation à l'école inclusive : l'émergence du concept aux États-Unis

L'idée que les enfants à besoins particuliers peuvent et doivent être éduqués dans un dispositif *normal* qui s'adapterait à leurs besoins n'est pas nouvelle. Citons, par exemple, les travaux réalisés en Europe du Nord, dès le début des années 1960, par Bank Mikkelsen, et popularisés par Nirje (1969) et Wolfensberger (1972) sous le nom de principe de normalisation (*principle of normalization*). Cependant, l'emploi du terme *inclusion*, dans le contexte de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers, est plus récent et provient notamment des États-Unis, où des chercheurs tels O'Brien, Forest, Snow, Pearpoint et Hasbury (1989) ou Stainback et Stainback (1990, 1992) ont été parmi les premiers à employer ce terme dans le contexte de l'école. Un rapide historique nous permettra de mieux comprendre l'émergence de ce terme.

Aux États-Unis, jusque dans les années 1970, le gouvernement fédéral n'était pas partie prenante dans l'éducation des enfants et adolescents à besoins particuliers. Ainsi, en 1973, plus d'un million d'élèves ne fréquentaient pas l'école publique du fait de leur handicap (Horn et Tynan, 2001). Cette situation de ségrégation a

totaletement changé en 1975, avec le vote d'une loi fédérale en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés (*the Education for all handicapped children Act*). Cette loi mentionnait que chaque enfant ou adolescent, indépendamment de son handicap, avait droit à une éducation gratuite, adaptée et dans un environnement aussi normal que possible (*least restrictive environment*) (Congress of the United States, 1975). Cette loi a été considérée par de nombreux professionnels du secteur de l'adaptation scolaire comme une incitation à développer une forme d'intégration scolaire en émergence depuis quelques années sous le nom d'éducation dans le courant principal (*mainstream education* ou *mainstreaming*) (Warnusz, 1994). Cette forme d'intégration, que nous nommerons intégration-*mainstream*, part du principe que chaque élève doit être éduqué dans l'environnement le plus ordinaire possible, et suppose que les enfants ou adolescents ne sont intégrés que s'ils peuvent suivre les enseignements dispensés à tous les autres élèves de la classe (Stevens, Everington et Stacy, 2002). Le développement de l'intégration dépendait alors directement des changements à opérer chez les enfants à besoins particuliers pour qu'ils correspondent mieux aux exigences de l'éducation ordinaire (Whitworth, 1999).

Concrètement, chaque enfant à besoins éducatifs particuliers bénéficie d'un plan d'intervention personnalisé (*Individual Education Plan*), construit sur la base d'une évaluation (York et Vandercook, 1989). Celui-ci comprend une part d'éducation ordinaire, pour les enseignements où l'enfant a pu faire la preuve qu'il était capable de suivre, et une part d'enseignement spécialisé, sous forme de rééducation en dehors de la classe (*pull-out teaching*), pour les autres. Cette intégration-*mainstream* est restée dominante aux États-Unis du début des pratiques intégratives (vers 1970) jusqu'au milieu des années 1980.

Au cours de ces années, et malgré de nombreuses incitations à développer l'intégration, l'absence d'évolution sensible, conjuguée aux faibles résultats des pratiques d'aide et de rééducation, a suscité une demande de changements plus radicaux (Ainscow, 1991). On comprend en effet que cette conception de l'intégration est éloignée d'un idéal, défendu par de nombreux chercheurs et pédagogues, qui voudraient voir l'école s'adapter aux besoins de chaque élève... plutôt que le contraire (Skrtic, Clark et Bolland, 1981 ; Wang et Walberg, 1988).

En 1985, Will, du Bureau des services de l'éducation spéciale et de la réadaptation², dans une conférence sur les programmes d'éducation spéciale, souligne les effets négatifs des temps d'enseignement ségrégatifs (*pull-out programs*) pris en charge par l'éducation spéciale et propose de continuer à renforcer, pour les élèves présentant des difficultés légères ou moyennes (*mild and moderate learning and behavioral difficulties*), la scolarisation en classe ordinaire (*in the mainstream of regular education*). Nous utiliserons *ségréгатif* au sens large pour désigner toute forme d'enseignement où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont pris en charge par un dispositif exceptionnel, échappant ainsi aux règles ordinaires de la classe ou de l'établissement.

La publication de cette conférence (Will, 1986), qui pourtant soutenait un point de vue relativement modéré sur l'intégration, a amorcé un débat institutionnel sur l'efficacité des services d'éducation spéciale (Price, Mayfield, McFadden et Marsh, 2000-2001). Dans ce contexte de débat, souvent plus idéologique que scientifique, sur les intérêts relatifs de l'intégration et de la ségrégation, un nombre grandissant de chercheurs et d'acteurs ont dénoncé la lenteur des progrès de l'intégration et les effets négatifs des pratiques de retrait. Ce débat a abouti à la *Regular Education Initiative* (REI), mouvement qui préconisait la fusion de l'éducation spéciale et de l'enseignement ordinaire (Wang, Reynolds et Walberg, 1986). Au sein de ce courant s'est développée une conception de l'intégration que nous nommons éducation (ou école) inclusive (*inclusive education, inclusive school*), qui prônait l'intégration à l'école ordinaire de tous les enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers, les moments de retrait de la classe devant être exceptionnels, voire inexistantes, selon les tenants de l'inclusion totale (*full inclusion*).

Dépasant un point de vue purement quantitatif qui ne ferait de l'inclusion qu'une forme particulièrement poussée d'intégration (les enfants sont plus souvent dans un milieu plus ordinaire), les chercheurs et praticiens défenseurs de la pédagogie de l'inclusion ont progressivement pris conscience que cette approche suppose un changement paradigmatique, transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers de l'élève (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999). Dans cette perspective, la difficulté et le handicap n'existent que par rapport à un contexte social. Conformément à cette perspective, les classifications actuelles de l'Organisation mondiale de la santé amènent à employer *personne en situation de handicap*, plutôt que *personne handicapée* (Organisation mondiale de la santé, 2002). Il appartient donc à l'école de mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage susceptibles de rejoindre tous les enfants et adolescents, quels que soient leurs besoins.

D'un point de vue légal, ces évolutions ont été appuyées par l'*Individuals with Disabilities Education Act* ou *IDEA* (Public Law 101-476, 1990) voté à l'automne 1990, qui a depuis subi deux révisions majeures, en 1997 (Public Law 105-17, 1997) et en 2004 (Public Law 108-446, 2004). Ainsi, progressivement, la loi américaine se fait plus pressante pour que les élèves à besoins particuliers soient scolarisés au plus près de l'école ordinaire. Notons cependant que, dans la loi, le mot *inclusion* n'est pas utilisé, même s'il apparaît clairement comme un objectif d'accueil, à l'école ordinaire, de tous les enfants, et comme une réponse à leurs besoins.

Une évolution commune à de nombreux pays

Comme la plupart des pays occidentaux, la Grande-Bretagne, le Canada, l'Espagne et la France ont vécu une évolution similaire, que l'on peut regrouper en trois périodes : ségrégative, intégrative et inclusive.

Une première période, ségrégative

Avant les années 1980, des systèmes spécialisés autonomes assuraient la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des filières ségrégatives. Ce type de scolarisation permettait une réponse adaptée aux élèves *exceptionnels*³ grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées. Notons que ce choix partait d'une bonne intention, car, durant cette période, l'objectif de l'école ordinaire était d'apporter une réponse normalisée à des élèves dits *normaux*. Par exemple, dans le cas de la France, Vial (1986) montre que l'approche médicale dominante pendant cette période amenait à prévoir des soins et de la rééducation pour les enfants extra-ordinaires, rendant ainsi illogique de scolariser à l'école ordinaire des élèves qui avaient des besoins extraordinaires. Le système spécialisé offrait donc un *détour ségrégatif* (Mège-Courteix, 1999), destiné à faciliter la future intégration de ces élèves dans la société.

Une deuxième période, intégrative

À partir du milieu des années 1970, et jusque dans les années 1990, une série de rapports propres à chaque pays, tel le rapport COPEX (Gouvernement du Québec, 1976) au Québec, de textes de loi (Gouvernement du Québec, 1978) et de déclarations internationales (Organisation des Nations Unies, 1993; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994) affirment le droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale. Relayés par des groupes de pression animés notamment par des parents d'enfants porteurs de handicap, ces documents obligent les différents systèmes éducatifs à se positionner plus fortement en faveur d'une scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi a débuté cette période intégrative, qui a permis l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire.

Pour quelques systèmes éducatifs, au Québec, en Catalogne, en Italie ou en Angleterre, la mise en place de l'intégration scolaire a eu pour conséquence la fermeture massive ou totale des établissements spécialisés, alors que pour d'autres (France, Belgique, etc.), les établissements spécialisés ont continué à assurer l'accueil des élèves pour lesquels on jugeait l'intégration peu pertinente. Cependant, que les établissements spécialisés aient perduré ou non, les enfants n'étaient réellement intégrés dans les classes ordinaires que s'ils pouvaient suivre les enseignements dispensés. Nous pointons ici une tendance générale présente dans l'ensemble des pays occidentaux. Il est tout aussi vrai que de nombreuses expériences menées à cette époque ont permis à des enfants et adolescents présentant des troubles graves de l'apprentissage, de la communication, du comportement ou encore une très grande difficulté d'apprentissage, de fréquenter l'école ordinaire. En conséquence, au sein de chaque école, sont apparus des dispositifs permettant la prise en charge ségrégative des élèves trop différents pour suivre l'enseignement ordinaire. Ainsi, les classes spéciales, cheminements particuliers, groupes d'aide, sont des traductions concrètes des *pull-out* que nous avons évoqués plus haut dans le cas des États-Unis.

En consultant les statistiques de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), on constate que, dans leur grande majorité, les élèves porteurs d'une déficience sensorielle ou motrice (sans handicap associé) ont été accueillis dans les classes ordinaires (Ayotte et Allie, 1998). Par contre, si leurs besoins éducatifs étaient trop particuliers (cas du retard mental ou de la grande difficulté scolaire, communicationnelle ou comportementale), l'intégration proposée était le plus souvent limitée aux aspects sociaux, voire à une simple intégration physique. La scolarité de ces enfants trop différents s'effectuait alors dans des classes ou des centres spécialisés à l'intérieur des écoles ordinaires.

Par ailleurs, si l'intégration a été un fait réel pour de nombreux élèves présentant un handicap, apparaissent de nouvelles catégories d'élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage, ce qui augmente les effectifs des élèves pris en charge par le secteur de l'adaptation scolaire (Maertens, 2004). De fait, la période intégrative a permis la scolarisation, à l'école ordinaire, d'enfants porteurs d'un handicap, principalement sensoriel ou moteur, tout en conduisant à l'exclusion d'autres populations, numériquement plus importantes, aux caractéristiques cognitives ou comportementales différant trop de celles attendues. Dans une population scolaire, la prévalence des handicaps ne dépasse pas 1 à 2 % (Organisation de coopération et de développement économiques, 2000), alors que les autres formes de besoins éducatifs particuliers (grande difficulté scolaire ou comportementale principalement) représentent 15 % à 20 % (Alban-Metcalf, 1996), dont beaucoup ne sont toujours pas scolarisés à plein temps dans une classe ordinaire.

Autrement dit, en dépit du développement de l'intégration, cette période a conduit à une augmentation des prises en charge ségrégatives dans des classes, groupes ou cheminements spécialisés, comme le laisse supposer l'augmentation incessante du nombre de plans d'intervention (Ministère de l'Éducation du Québec, 2005). Paradoxalement, pendant cette période *intégrative*, l'éducation spéciale s'est donc développée : l'école n'était prête à accueillir que les élèves qui avaient le niveau et le comportement attendu d'un élève !

Une troisième période, inclusive

Depuis une dizaine d'années s'amorce une troisième période, qui exige de l'école ordinaire qu'elle fasse un peu plus de chemin en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers. Sans renoncer aucunement aux programmes et aux missions de l'école, il s'agit d'enseigner à chaque élève, en fonction de ses besoins, par des aménagements de l'enseignement qui s'intègrent au cadre ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cette nouvelle conception suppose l'émergence d'une école ordinaire, invitée à pratiquer effectivement une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perrenoud, 2005) et à l'appliquer à l'ensemble des élèves.

C'est dans ce contexte que le terme d'inclusion est apparu dans le vocabulaire de langue française pour décrire une conception de la scolarisation au plus près

de l'école ordinaire, qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire⁴. En d'autres termes, il est demandé à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement.

Les instances internationales ont émis des recommandations qui appuient cette orientation. Dans la Déclaration de Salamanque, l'UNESCO, par exemple, avance la nécessité d'un ajustement de l'école ordinaire: *Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires* (UNESCO, 1994, p. 4). Ainsi la réussite d'une telle politique éducative interpelle, bien au-delà des spécialistes, chaque organisme de formation et chaque acteur du système éducatif.

C'est donc à une véritable rupture avec les pratiques traditionnelles que l'école inclusive est invitée. Il lui faut créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficulté ou handicapés. Dès lors, l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. Ainsi, un enfant aveugle peut très bien ne pas être handicapé du point de vue scolaire, si on a pris les dispositions nécessaires pour lui permettre de participer à l'ensemble des activités scolaires (locaux aménagés, professeur annonçant oralement ce qu'il écrit au tableau, mise à disposition d'un ordinateur portable pour prendre des notes et effectuer les travaux, etc.).

Quelles sont les caractéristiques d'une école inclusive ?

Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. *L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres* (UNESCO, 2001, p. 15; notre traduction).

De nombreux travaux ont été menés dans le but de repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans un système éducatif occidental (Ainscow, 1996; Armstrong, 2001; Clark et collab., 1999; Harvey, 1995; McLeskey et Waldron, 1996; Rousseau et Bélanger, 2004; Sailor, 1991; Skrtic et collab., 1981; Vienneau, 2002). Sans être consensuelles, ces études convergent sur des principes directeurs

et des caractéristiques qui nous permettent d'établir ci-dessous une description assez complète de l'école inclusive.

L'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Étant donné que l'école a une politique d'acceptation, aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas intégrés dans l'école inclusive : ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves. L'inscription dans un établissement scolaire se fait principalement sur la base de l'âge. Chaque enfant ou adolescent peut donc fréquenter l'école de son quartier ou de son village. Ainsi, dans chaque établissement, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont présents dans une proportion qui ne dépasse pas celle habituellement rencontrée par zone d'habitation.

L'école inclusive répond au mieux aux besoins de chaque élève. Les besoins particuliers des élèves doivent être effectivement pris en compte, même s'ils sont importants. Chaque enseignant de classe ordinaire doit pouvoir recevoir l'aide de personnes-ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves. Ceux dont les besoins importants nécessitaient, lorsqu'ils étaient en structure spécialisée, la présence de professionnels du secteur santé, tels que orthophonistes, psychologues, rééducateur, etc., doivent pouvoir bénéficier, s'il le faut, de cette aide dans l'école ordinaire. Un plan d'intervention personnalisé est élaboré avec tous les partenaires concernés, chacun étant conscient de la nécessité de faire les concessions nécessaires à la réalisation d'un projet harmonieux du point de vue de l'élève. Ce type de projet existe dans tous les pays sous des noms différents (*Individual Education Plan*, aux États-Unis; *Projet personnalisé de scolarisation*, en France, etc.).

Les solutions trouvées font l'objet de projets intégrant des objectifs mesurables dans un délai raisonnable. Une vigilance permanente permet de s'assurer de l'adéquation des dispositifs aux besoins ; tandis que des révisions planifiées régulièrement permettent, si cela s'avère nécessaire, la réactualisation du projet. Les dispositifs spéciaux (groupes ou classes de besoins, unités d'intégration) seront créés, si nécessaire, en réponse aux besoins repérés chez les élèves présents dans l'établissement.

L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. L'organisation traditionnelle par classe n'est qu'un aspect du fonctionnement de l'établissement, qui s'est transformé pour répondre aux besoins de tous les élèves (groupes de projets, groupes de besoin, etc.). Il est notamment possible de s'appuyer sur l'organisation en cycle, le projet d'établissement et la mise en place d'une pédagogie différenciée (et non de réponses individualisées), pour organiser des ateliers dont certains peuvent être très spécialisés (hyper-stimulation, ergothérapie, cours de locomotion, langue des signes, etc.), tout en étant intégrés dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Les dispositifs ainsi mis en place constituent des ressources pour les équipes école et tous les élèves sont susceptibles

d'en bénéficier. Là encore, le principe de normalisation a été, au moins aux États-Unis, une source d'inspiration déterminante pour la définition de ces pratiques. Initialement utilisé dans les pays scandinaves pour les personnes handicapées (Lemay, 1996), il a été étendu par Wolfensberger à toutes les personnes susceptibles d'être désavantagées (Wolfensberger, 1972; Wolfensberger et Thomas, 1983).

Toute pratique est pensée *a priori* pour être adaptée au plus grand nombre. Dans cette optique, une pédagogie de projet ou un enseignement à partir de situations complexes, permettent une différenciation effective sans surcharger le professeur par la gestion de groupes multiples. De même, le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique, et en liaison avec des experts, permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe. Les professionnels de l'école sont engagés dans un dispositif de formation d'équipe qui leur permet de maintenir leurs connaissances et compétences à jour (ce qui suppose l'existence d'un important champ de recherche et de recherche-développement dans le domaine).

Passer de l'intégration à l'école inclusive

Dans les pays francophones, le terme en usage – *intégration* – utilisé depuis plus de 20 ans, regroupe des réalités très différentes allant de l'intégration-*mainstream* à l'école inclusive. En conséquence, parler d'intégration ne nous permet pas de savoir si l'enfant concerné fréquente une classe spécialisée dans une école ordinaire (intégration-*mainstream*) ou si sa scolarité se fait en classe ordinaire, avec l'aide de services œuvrant en harmonie avec le projet de la classe (ce qui se rapprocherait de l'école inclusive).

Repérer, dans les attitudes et pratiques, celles qui relèvent d'une école inclusive aurait le mérite de la clarté. Par ailleurs, leur promotion nous semble offrir plusieurs avantages.

L'occasion d'une avancée éthique

La plupart des travaux en faveur de l'inclusion soulignent le droit de tous les enfants à fréquenter l'école. La question n'est pas celle de l'efficacité de l'école inclusive, de sa rentabilité ou de son coût, mais bien du droit de chaque enfant à fréquenter l'école de droit commun, sans discrimination.

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 (Bilken, 1985, p. 16; traduction de Vienneau, 2002).

Ainsi, l'école inclusive doit être un modèle de la démocratie que l'on souhaiterait trouver dans l'ensemble de la société.

L'occasion d'une évolution structurelle de l'école, dans le sens d'une meilleure adaptation aux besoins de tous les élèves

L'intégration s'est mise en place, au début des années 1970, dans une école dont une fonction majeure était de repérer des élites (Charlot, 1976). Dans cette école, une fois les bases du lire/écrire/compter acquises, il n'y avait aucune logique, pas plus économique que sociale, à ce que tous les enfants réussissent (Baudelot et Establet, 1971). C'est cette école, avec une organisation pratiquement semblable, qui doit maintenant faire en sorte que tous les enfants qui lui sont confiés réussissent au mieux de leurs possibilités (Marshak, 2003). Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'intégration ne se développe pas vraiment depuis vingt ans, confrontée à une impossibilité structurelle.

L'école inclusive, que l'on pourrait considérer comme une réponse spécifique à une population limitée, interroge bien au-delà *les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative* (Gardou et Develay, 2001, p. 15). Par le développement de pratiques inclusives, on pourrait ainsi espérer dépasser le dilemme dans lequel se trouvent de nombreux enseignants confrontés à des publics hétérogènes : enseigner aux meilleurs, au risque de perdre les plus faibles ou enseigner aux plus faibles, au risque de faire baisser le niveau, à moins que l'on enseigne à *l'élève moyen standard*, ralliant ainsi le plus grand nombre, tout en délaissant les marges ! Par une transformation en profondeur de l'école, l'approche inclusive a la prétention de rejoindre tous les élèves, sans faire baisser le niveau.

Pour l'enseignant, passer du constat d'hétérogénéité de sa classe à la gestion positive des singularités (Jollien, 1999) demande un changement paradigmatique. Il lui faut adopter un paradigme centré sur la recherche de l'hétérogénéité (Fradette et Lataille-Démoré, 2003), considérant cette dernière non plus comme un problème qu'il faut surmonter, mais comme une occasion qu'il faut saisir.

Répondre aux attentes des parents d'enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Dès les années 1950, certains parents, se plaçant sur le terrain légal (droits de la personne handicapée, droits de l'enfant), ont réussi, le plus souvent en faisant preuve d'une persévérance exceptionnelle, à faire accepter leur enfant à l'école ordinaire. Une fois l'école primaire terminée, leurs efforts se sont portés sur le secondaire, l'Université, puis le monde du travail et la vie sociale.

Conscients de l'intérêt de l'école ordinaire, ces parents exigeaient et exigent seulement que le droit commun soit respecté pour leur enfant. En effet, il est paradoxal de voir que l'école, qui devrait être une préparation à l'entrée dans la vie et dans la société, se montre souvent moins ouverte que ne l'est la société elle-même. De fait, de nombreux adolescents à besoins particuliers finissent par trouver une place acceptable dans la société, alors qu'ils avaient vécu l'exclusion à l'école.

L'occasion de limiter la dérive médicalisante

Si, depuis les années 1970, le nombre d'élèves en difficulté a beaucoup augmenté, c'est principalement parce que le nombre d'élèves en difficulté scolaire et sociale a augmenté; en effet, la population d'élèves reconnus comme handicapés est stable.

Cependant, l'école, qu'elle soit québécoise ou française, par ses dispositifs de rééducation et de traitement de type clinique, ne fait pas le choix d'un traitement social de ces difficultés. L'augmentation impressionnante de prescriptions de Ritalin en Amérique du Nord (Lefebvre, 1996) est, de ce point de vue, révélatrice. Notre société a tendance à médicaliser ses maux: ce n'est plus l'école qui est malade, ce sont les enfants⁵!

De même, les systèmes de classement actuels des élèves à besoins éducatifs particuliers sont établis principalement selon des critères médicaux ou psychologiques (Bélangier, 2000). Le plus souvent, ce sont ces critères qui s'imposent dans l'école. Ainsi, les élèves sont regroupés ou reçoivent de l'aide en fonction de leur handicap (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000), ce qui n'a pas *a priori* de pertinence pour l'enseignement. Par exemple, le fait de regrouper, dans une même classe des enfants autistes, donc en fonction d'un diagnostic médical, n'a pas de pertinence pédagogique (Zucman, 2002), car les besoins scolaires de ces enfants sont aussi largement diversifiés que ceux des élèves ordinaires. Au Québec, l'annexe 3 de la *Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public* (Gouvernement du Québec, 2005) en supprimant le *codage* des élèves EHDAA, offre l'opportunité d'une révision des pratiques dans ce domaine en organisant l'action à partir des besoins éducatifs des élèves.

L'occasion d'un travail sur la singularité de l'humain et l'ouverture à l'altérité

La peur de la différence est un phénomène normal chez les enfants, notamment à l'école primaire, car ils sont en période de construction identitaire, et tentés de rejeter tout ce qui est *hors norme*. Dès lors, l'acceptation de l'altérité et la conscience de la singularité des humains doivent être des objets d'enseignement, comme le prévoient les programmes. Dans cette perspective, l'école ne peut donner l'image d'une collectivité qui exclut, peut-être pas en parole, mais dans les faits. Les élèves doivent pouvoir rencontrer et respecter, au sein de l'école, la diversité des populations qu'ils auront à rencontrer et à respecter dans la société.

Un travail sur la différence sera aussi susceptible de permettre aux enseignants de dépasser leurs propres peurs des différences, et ainsi éliminer une cause importante de l'absence d'avancée de l'intégration (Armstrong, 2004).

L'occasion d'aider tous les élèves qui en ont besoin par la mise en place d'une pédagogie effectivement différenciée

Si la réflexion menée dans le domaine de l'école inclusive concerne le plus souvent les élèves qui présentent des déficiences importantes, les solutions proposées

constituent une occasion pour aider les élèves en difficulté *ordinaire* (élèves à risque), et pour lesquels les moyens sont souvent limités.

Dans cette perspective, au sein de la classe ordinaire, il faut privilégier les outils construits pour aider les élèves présentant des besoins éducatifs similaires, quelle que soit l'origine de leurs difficultés (handicap, trouble, difficulté scolaire engendrée par des différences culturelles ou des difficultés sociales, etc.). Ainsi, en lecture, les dispositifs d'aides mis en place pour les élèves diagnostiqués comme dyslexiques peuvent être utiles à d'autres élèves dont les difficultés en lecture ont une origine culturelle ou sociale (Thomazet, 2000). On constate, par exemple, que certains outils qui servent à travailler la compétence phonologique ont une pertinence pour tous les enfants (Goigoux et Cèbe, 2004).

Cette approche relance un questionnement sur la pertinence de certains programmes ségrégatifs (cheminement particulier, classes spécialisées), dont les moyens pourraient fournir une aide efficace à tous les élèves en difficulté dans les classes ordinaires.

Le caractère réellement inclusif d'une école, on le voit encore ici, dépend de la capacité de celle-ci, et donc de ses enseignants, à mettre en place une différenciation pédagogique et à se montrer innovants. Croire qu'une démocratisation de l'école consiste à donner à tous l'enseignement qui a jusqu'ici convenu à un petit nombre de privilégiés, c'est condamner des élèves à affronter des contenus et des modes d'enseignement auxquels, pour des raisons personnelles, sociales ou familiales, ils ne sont pas préparés (Meirieu, 1996).

Conclusion

L'analyse historique et comparative nous a permis de constater qu'il y a autant de différences entre l'intégration et l'école inclusive qu'il pouvait y en avoir entre les pratiques ségrégatives et les pratiques intégratives. Hérité de l'anglais, le terme d'*école inclusive* n'est peut-être pas idéal et ne doit peut-être pas être conservé en langue française. Il reste qu'une dénomination est nécessaire pour désigner cette forme de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et de gestion des singularités au sein de l'école ordinaire.

Dans un processus d'adaptation de l'école à sa mission fondatrice, il s'agit d'une nouvelle étape: permettre à tous les enfants d'un pays de recevoir la meilleure éducation possible. Dans ce cadre, depuis quelques années, l'accent est mis sur la différenciation par *l'émergence d'une altérité non pas concédée, consentie aux enfants différents par le hasard de la naissance ou les aléas de l'existence, mais une altérité revendiquée par l'éducateur, car seule susceptible de faire exister l'Humanité plurielle* (Gardou et Develay, 2001, p. 22).

D'une certaine façon, *les mots font les choses* (Plaisance, 1999, p. 49), en adaptation scolaire comme ailleurs. Il nous semble alors important de pouvoir désigner précisément l'étape que nous vivons actuellement pour mieux l'identifier, et par là même, agir plus efficacement.

Notes

1. Établissement de rattachement habituel: Laboratoire PAEDI JE2432 (IUFM d'Auvergne, France).
2. Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education.
3. Terme employé dans les années 1960 au Québec (voir Horth, 1998).
4. Pour une analyse des différentes formes d'intégration: physique, sociale et pédagogique, voir Wolfensberger et Thomas (1983).
5. Voir aussi le travail de Gateaux (1999) sur la création des filières d'exclusion, sous couvert d'une prise en charge médicale, pour la contention d'enfants potentiellement perturbateurs du fait de leur origine sociale.

SUMMARY • In French-speaking countries, the word 'inclusion' tends to be used instead of *integration*, to refer to the schooling of pupils with special needs in regular schools. The author proposes an analysis based on the evolution of the situation in the U.S.A. to illuminate the reasons for the emergence of a new term and the advantages of adopting it. In particular, he presents an argument that, in using *inclusive school*, rather than describing a better-developed form of integration, we define a new paradigm that allows all pupils to find an appropriate educational setting regardless of their difficulties, and thus go beyond the limits of integration

KEY WORDS • special needs students, segregation, inclusive school, handicap, mainstreaming, special education needs.

RESUMEN • La expresión *escuela inclusiva* tiende a remplazar el término *integración* para denominar la escolaridad de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas para todos. Proponemos en este texto un análisis que se fundamentará sobre la evolución observada en los Estados Unidos para entender mejor los motivos de la emergencia de un nuevo término y las ventajas que podría haber de adoptarlo. Demostraremos en particular el interés de poder nombrar, bajo el término de escuela inclusiva, algunas prácticas que permiten escolarizar de manera diferente, en una escuela para todos, a niños y adolescentes, cual sea su discapacidad o sus dificultades y así superar los límites de la integración.

PALABRAS CLAVES • EHDA (alumnos discapacitados o con dificultad de adaptación o de aprendizaje), segregación, escuela inclusiva, integración escolar, necesidades educativas

Références

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, France: UNESCO.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London, United Kingdom/Baltimore, USA: Fulton/Paul H. Brookes.
- Alban-Metcalf, J. (1996). Assessing pupils with special needs in mainstreaming schools. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 1. [En ligne]. Disponible le 23 avril 2001 : uva.es/inclusion/texts/alban01.htm
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F. (2004). Débusquer l'idéologie: l'exemple de l'école en Angleterre. Dans D. Poizat (Dir.): *Éducation et Handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville-Saint-Agne, France: ERES.

- Ayotte, S. et Allie, R. (1998). *L'effectif scolaire des élèves handicapés des niveaux préscolaire, primaire et secondaire selon les régions sociosanitaires du ministère de la Santé et des Services sociaux pour l'année scolaire 1997-1998*. Drummondville, Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris, France: Maspéro.
- Bélanger, S. (2000). Inclusion of « pupils-who-need-extra-help » : social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 231-252.
- Bilken, G. (1985). *Achieving the Complete School*. New York, New York: Teachers College Press.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris, France: Petite Bibliothèque Payot.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., and Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the « inclusive school ». *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Congress of the United States (1975). *An act to amend the education of the handicapped act to provide educational assistance to all handicapped children, and for other purpose. Public Law 94-142*. Washington, District of Columbia: Congress of the United States.
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(3), 589-607.
- Gardou, C. et Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Gateaux, J. (1999). La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Éducatives*, 17, 31-39.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2004). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 2, 45-53.
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public, Loi 142*. Québec, Québec: Parlement du Québec
- Harvey, M. (1995). *Les outils de l'intervenant*. Actes du 4^e Congrès de l'AIRHM. Paris et Mons, France: Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales.
- Horn, W. F., and Tynan, D. (2001). Revamping special education. *Public Interest*, 144, 36-53.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. [En ligne]. Disponible le 23 septembre 2004 : http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf
- Jollien, A. (1999). *Éloge de la faiblesse*. Paris, France: Éditions du Cerf.

- Lefebvre, L. (1996). Controverses, Ritalin® : pour ou contre? *Bulletin d'information toxicologique*, 12. [En ligne]. Disponible le 12 décembre 2004: <http://www.ctq.qc.ca/ritalin.html>
- Lemay, R. (1996). La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation: des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale. *Revue Internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 2(2), 15-21.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.): *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses universitaires du Québec.
- Marshak, D. (2003). No child left behind: a foolish race into the past. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 229-231.
- McLeskey, J., and Waldron, N. L. (1996). Responses to questions teachers and administrators frequently ask about inclusive school programs. *Phi Delta Kappan*, 83(1) 65-72.
- Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris, France: ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique?* Texte présenté à l'intérieur de la journée de l'Institut universitaire de Formation des Maîtres tenue à Clermont-Ferrand.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Prendre le virage du succès, une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), définitions*. Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Statistiques de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle. Dans R. B. Kugel, and W. Wolfensberger (Dir.): *Changing patterns in residential services for thementally retarded*. Washington, District of Columbia: Department of Health, Education and Welfare.
- O'Brien, J., Forest, M., Snow, J., Pearpoint, J., and Hasbury, D. (1989). *Action for inclusion: how to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Toronto, Ontario: Inclusion Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2000). *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris, France: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation des Nations Unies (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York, New York: United Nations.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Organisation mondiale de la santé (2002). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la santé.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève, Suisse: Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots pour les choses. *Éducation*, 17(1), 49-61.
- Price, B. J., Mayfield, P. K., McFadden, A. C., and Marsh, G. E. I. (2000-2001). *Collaborative teaching: special education for inclusive classrooms*. [En ligne]. Disponible le 20 janvier 2005: <http://www.parrotpublishing.com/>
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'Inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses universitaires du Québec.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.
- Skrtic, T. M., Clark, F. L., and Bolland, K. A. (1981). Free and appropriate education for all teachers in the least restrictive environment. *Education Unlimited*, 3(4), 54-56.
- Stainback, W., and Stainback, S. B. (1990). *Support networking for inclusive schools*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Stainback, W. C., and Stainback, S. B. (1992). *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Stevens, B., Everington, C., and Stacy, K.-K. (2002). What are teachers doing to accommodate for special needs students in the classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(6).
- Thomazet, S. (2000). Relations possibles des enseignements adaptés avec les autres dispositifs de différenciation pédagogique. *Revue du CERFOP*, 15, 13-20.
- Vial, M. (1986). *Les origines de l'enseignement spécial en France, les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement: le Parlement face au projet de loi (1907-1909)*. Rapport de recherche n° 7. Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et Francophonie*, 30(2), 257-286.
- Wang, M. C., Reynolds, M. C., and Walberg, H. J. (1986). Rethinking special education. *Educational Leadership*, 44(1), 26-31.
- Wang, M. C., and Walberg, H. J. (1988). Four Fallacies of Segregationism. *Exceptional Children*, 55(2), 128-137.
- Warnusz, G. (1994). *The Struggle for Inclusive Schools*. Paper presented at the Colloquium MLA: family, community and nation. [En ligne]. Disponible le 13 novembre 2005: http://www.lectorprep.org/inclusive_schools.html

- Whitworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1. [En ligne]. Disponible le 20 janvier 2005 : <http://www.ed.wright.edu:16080/~prenick/JournalArchives/Winter-1999/>
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Ontario: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W., and Thomas, S. (1983). *Passing: programme d'analyse des systèmes de services: application des buts de la valorisation des rôles sociaux: manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*. Gatineau, Québec: Les Communications Opell.
- York, J. E., and Vandercook, T. (1989). Designing an integrated education for learners with severe disabilities through the IEP process. Dans J. E. York, T. Vandercook, C. MacDonald, and S. Wolff (Dir.): *Strategies for full inclusion. Project Report Number 89-4*. Minneapolis, Minnesota: Institute on Community Integration.
- Zucman, E. (2002). *Les besoins éducatifs spécifiques*. [En ligne]. Disponible le 10 janvier 2005 : <http://www.turmeliere.org/singulier-pluriel2002/zucman.rtf>

Texte reçu le : 3 mars 2006

Version finale reçue le : 12 février 2007

Accepté le : 2 août 2007