

PROJET MOTS CLÉS

**Pour y voir clair : mots clés utilisés dans les services éducatifs
pour Canadiens et Canadiennes ayant des incapacités**

RAPPORT FINAL

Robert Dore, Louise Dore, Gary Bunch, Kevin Finnegan, Corrine Humphries

Août 2005

**le Centre Marsha Forest
Toronto**

Ce projet est financé par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
INTRODUCTION.....	4
Recherche mots clés.....	4
Sélection de mots clés.....	5
Examen de littérature.....	5
Questionnaire Mots Clés (QMC).....	6
Groupes de discussion.....	9
Élaboration des définitions recommandées.....	7
ADAPTATION DU CURRICULUM.....	9
CLASSE SPÉCIALE.....	12
CLASSE RESSOURCE.....	15
COLLABORATION.....	18
CONTINUUM DE SERVICES EN CASCADE.....	22
ÉCOLE SPÉCIALE.....	26
FACILITATEUR.....	28
INCLUSION.....	30
INCLUSION TOTALE.....	36
INTÉGRATION.....	38
MAINSTREAM.....	42
ORTHOPÉDAGOGUE.....	44
PAIR TUTEUR.....	46

PHILOSOPHIE INCLUSIVE.....	48
RÉCUPÉRATION.....	50
GROUPE HOMOGENE.....	52
GROUPE HÉTÉROGÈNE.....	54
SÉGRÉGATION.....	57
ÉDUCATION SPÉCIALE ou ADAPTATION SCOLAIRE.....	60
ÉDUCATION SPÉCIALE.....	61
ADAPTATION SCOLAIRE.....	64

INTRODUCTION

L'éducation des Canadiens et Canadiennes ayant des incapacités n'est pas aussi réussie qu'on aimerait le penser, du moins pour la plupart d'entre eux. L'approche éducative adoptée à leur égard à partir des années 1850 avec la création de grandes institutions et qui a encore cours, a été basée, du moins en théorie, sur la nécessité de séparer ces apprenants de leur pairs, pour leur propre bien et celui des autres. À partir des années 1900 jusqu'aux années '50 et '60, on a assisté à la naissance et à la croissance de classes spéciales pour différentes catégories d'incapacités. Au cours des années '70 jusqu'à aujourd'hui, plusieurs apprenants ayant des incapacités ont été intégrés dans les classes ordinaires de leur école de quartier, à temps plein ou à temps partiel. L'éventail des possibilités de services allant de services éducatifs dispensés en institutions jusqu'à l'intégration en classe ordinaire est le modèle de l'éducation spéciale.

Au cours des années '80 et prenant de l'ampleur avec le temps, un modèle différent est apparu, celui de l'éducation inclusive. Selon ce modèle, la classe ordinaire avec leurs pairs de même âge est l'unique endroit de services pour les apprenants présentant des incapacités. Initiée au Canada et dans les pays scandinaves, l'éducation inclusive se base sur la justice sociale. L'argument est à l'effet que le fait de séparer les apprenants ayant des incapacités des autres apprenants et de la communauté scolaire ordinaire viole les droits de ces apprenants et de leurs familles.

Bien que gagnant en popularité dans divers pays, en Inde et au pays de Malte entre autres où l'inclusion constitue la politique officielle, l'éducation inclusive n'a pas supplanté l'éducation spéciale dans la majorité des pays. Ces deux modèles existent côte à côte, en tension, l'approche d'éducation spéciale étant dominante. Les tenants de l'une et de l'autre discutent et argumentent et défendent les mérites de chacune avec comme conséquence qu'une certaine confusion est apparue, particulièrement dans le vocabulaire décrivant les deux approches. Certains termes semblent avoir la même signification dans les deux approches. D'autres sont utilisés dans les deux approches, mais avec une signification différente. Cela crée de la confusion.

Ce projet, appelé Projet Mot Clés (PMC), a été élaboré dans le but de voir de quelle façon les Canadiens utilisent certains termes au sein des deux modèles. Quels termes ont la même signification dans les deux approches? Quels termes y ont un sens différent? Le but du projet est de recommander des définitions pour des termes clés portant à confusion, des définitions reflétant comment les Canadiens comprennent et utilisent ces mots.

L'équipe du projet comprenait Gary Bunch, directeur du projet, Corrine Humphries, Kevin Finnegan assistant au projet et pour le Canada Français, Robert Doré conseiller au projet et Louise Doré coordinatrice. Des coordinateurs locaux furent choisis pour organiser des rencontres de groupes de discussion et trouver, à partir de certains critères, les participants de ces groupes; ils ont aussi vu à trouver des preneurs de notes pour ces ateliers.

Les partenaires du projet étaient l'Université York, le Centre Marsha Forest, le Mouvement des Personnes d'abord de l'Ontario, l'Université du Québec à Montréal et la Canadian Abilities Foundation. Le financement a été assuré par le Département du Développement social du Canada.

Recherche Mots clés

Le PMC utilise trois sources de données pour apprécier ce que les mots clés signifient pour les Canadiens. La première est une revue de la littérature pan canadienne à partir de 1990, pour détermi-

ner comment ces termes y sont utilisés. La seconde est constituée des réponses à un questionnaire Mots clés (QMC) que nous avons élaboré et présenté en anglais et en français; 1,200 copies ont été distribuées à travers le Canada : 400 au Canada français et 800 au Canada anglais. La troisième source est une série de rencontres régionales de groupes de discussion tenues à Toronto, Saskatoon, Victoria, Montréal et Sydney. Les participants à ces rencontres ont reçu à l'avance les documents d'analyse des deux premières sources de données en guise de préparation aux rencontres. Ce rapport final rassemble les trois sources de données et fait la synthèse des définitions recommandées des termes clés pour usage au Canada.

Sélection de Mots clés

On procéda d'abord à un survol rapide des termes les plus en usage dans la littérature canadienne traitant d'éducation. Environ 60 mots furent retenus (voir Appendice A). Une liste de ces mots fut envoyée à 20 Canadiens reconnus comme connaissant bien tant l'éducation spéciale que l'éducation inclusive. Des parents, des personnes ayant des incapacités, des universitaires, des défenseurs des droits et des intervenants du domaine de l'éducation furent impliqués. On leur demanda de choisir les mots qui, selon leur expérience, portaient à confusion. À partir de ces sélections individuelles, une liste finale des mots les plus souvent choisis fut compilée. Ces termes sont :

- Adaptation du curriculum
- Classe spéciale
- Classe ressource
- Collaboration
- Continuum de services en cascade
- École spéciale
- Éducation spéciale
- Facilitateur
- Inclusion
- Inclusion totale
- Intégration
- Mainstream
- Orthopédagogue
- Pairs tuteurs
- Philosophie inclusive
- Récupération
- Ségrégation

Deux termes utilisés en anglais, mais non en français (Alternate placement et Congregated class) n'ont pas été retenus.

Examen de la littérature

Sauf quelques exceptions, les seuls écrits considérés ont été ceux publiés au Canada ou impliquant des auteurs canadiens. Les exceptions proviennent d'une recherche de termes sur Google. On

en a fait un usage limité. D'autres écrits mentionnés au niveau du rapport l'ont été pour alimenter la discussion mais n'ont pas servi à la sélection des mots clés ni au développement des définitions recommandées. Un certain nombre d'écrits ont été répertoriés, certains ont servi à l'analyse.

Le directeur avec l'aide de l'assistant du projet ont étudié la littérature, assemblé la liste générale des termes, choisi à qui envoyer cette première liste et ont ensuite sélectionné les termes mentionnés comme étant source de confusion.

La littérature pan canadienne considérée a été en grande partie celle écrite à partir de 1990. Elle comprenait des textes sur l'éducation des apprenants avec des incapacités, des livres écrits par des parents ou des associations, des rapports de recherches et des positions officielles d'organismes. Le sens général dans lequel les organismes gouvernementaux utilisent les termes a été aussi considéré, bien que les définitions des ministères de l'éducation n'ont pas été pas utilisées pour ne pas exercer une trop grande influence sur les discussions lors des rencontres des groupes.

Le directeur et l'assistant du projet ont fait l'analyse de la littérature. Le conseiller au projet pour le Canada français a donné son avis et la traduction du rapport en français a été effectuée par la coordonnatrice avec le soutien de ce dernier.

Les participants aux groupes de discussion anglophones ont reçu la version anglaise de l'examen de la littérature, les participants à la rencontre de Montréal, regroupant surtout des francophones, la version française. On a demandé aux participants de prendre connaissance de ce rapport en guise de préparation aux discussions.

Questionnaire Mots Clés (QMC)

Le QMC a été élaboré par le directeur et l'assistant du projet. La version française du questionnaire, basée sur la version anglaise, a été faite par le conseiller du projet pour le Canada français et la coordonnatrice. Le QMC a porté sur 20 termes considérés les plus confus. Une version préliminaire du questionnaire a été expérimentée par des étudiants et d'autres personnes. Des révisions y ont été apportées et le questionnaire final a été établi. Les procédures et des exemples de réponses ont été rajoutés dans la version finale.

Tel que mentionné précédemment, les versions anglaises et françaises du questionnaire ont été distribuées un peu partout au Canada. Elle ont été envoyées dans toutes les commissions scolaires, les facultés d'éducation, les ministères de l'éducation et dans un ensemble d'associations de personnes avec des incapacités, des associations de parents, des fédérations et syndicats d'enseignants et des groupes de défense des droits. Ils ont été envoyés tout autant à ceux qui favorisent l'approche d'éducation spéciale qu'à ceux qui favorisent celle plus récente de l'éducation inclusive.

Le QMC a également été annoncé la revue [Abilities Magazine](#), une publication de la [Canadian Abilities Foundation](#), partenaire du projet. Le QMC était disponible par la poste ou par courrier électronique.

Il était demandé aux répondants au questionnaire de :

- Donner leur définition personnelle de chaque terme
- Expliquer ce que signifiait leur définition
- Indiquer s'ils considéraient chaque mot plus associé à une approche d'éducation inclusive ou d'éducation spéciale ou aux deux
- Dire pourquoi ils avaient fait ce choix

Le QMC est un questionnaire difficile à remplir. La nature de l'information demandée et le nombre de termes impliqués exigeaient de devoir y mettre beaucoup de temps de concentration et d'effort. Nous réalisons que cela entraînerait un faible taux de réponses. Malgré cela, le taux de réponses a été suffisant pour soutenir l'analyse. Certaines réponses reçues trop tard pour être compilées dans l'analyse ont cependant été considérées par la suite, de sorte que toutes les réponses au questionnaire ont été analysées. Le document d'analyse des réponses au QMC a été envoyé d'avance aux participants des groupes de discussion.

Groupes de discussion

Les groupes de discussion ont été tenus à Toronto, Saskatoon, Victoria, Montréal et Sydney. Les participants de ces groupes comprenaient des membres d'associations de personnes handicapées, des défenseurs de l'inclusion comme de l'éducation spéciale, des membres d'associations de parents, des enseignants, des membres de commissions scolaires ayant des pratiques d'éducation spéciale ou d'éducation inclusive, de ministères de l'éducation, de facultés d'éducation, de premières nations et d'associations jeunesse. On a fait l'effort d'équilibrer les groupes de discussion en termes de ceux qui favorisaient plus l'approche d'éducation inclusive ou l'approche d'éducation spéciale, ceci dans le but de respecter l'objectif de neutralité du Projet Mots Clés dans le développement des définitions recommandées. Dans l'ensemble, cela a été réussi. Il y a eu deux occasions où des membres d'une même association de parents ont indiqué considérer le projet comme biaisé. Ces remarques ont été faites au début de rencontres de groupes, avant que les discussions de groupes n'aient commencé.

Chaque rencontre de groupes de discussion durait toute une journée. Le samedi a été choisi comme jour de rencontre parce que cela permettait à tous d'y venir. Le directeur et l'assistant du projet ont assisté à chaque rencontre sans toutefois participer à aucun des groupes de discussion afin de n'exercer aucune influence indue sur les résultats de la recherche.

Chaque rencontre a réuni de 25 à 30 participants, incluant les preneurs de notes et le coordonnateur local de la rencontre. Ces groupes ont été divisés en petits groupes de discussion de 5 ou 6 participants, avec pour chacun, un preneur de notes. Chaque groupe a reçu environ 8 termes pour lesquels ils devaient composer et recommander une définition. Pour les aider dans cette tâche, chaque participant avait reçu d'avance les documents portant sur l'examen de la littérature et sur l'analyse des réponses au QMC.

Les preneurs de notes ont fait état de leur rapport des discussions au sein de leur atelier. Le directeur et l'assistant du projet ont procédé à l'analyse des rapports des groupes de discussion anglophones. Le conseiller et la coordonnatrice pour le Canada français ont fait l'analyse des rapports des groupes francophones. Ces données furent mariées à celles provenant de l'examen de la littérature et de l'analyse des réponses au QMC pour la production de ce rapport final.

Élaboration des définitions recommandées

Le but essentiel du projet Mots Clés est d'arriver à produire des définitions recommandées pour des termes décrivant les approches d'éducation inclusive et d'éducation spéciale relatives à l'éducation des apprenants canadiens présentant des incapacités. Certains termes clés créent de la

confusion sur comment ces approches interagissent ou sont séparées. Il est opportun d'en clarifier les définitions afin que les discussions et les prises de positions en matière d'éducation puissent procéder de façon plus productive.

Les données colligées au cours de cette recherche donnent une idée de la nature des discussions à ce sujet au Canada. Elles permettent d'évaluer la direction de la discussion, les points de vue divergents et les points d'accord. Les sources de données avaient comme but de fournir une vision large des idées canadiennes sur des termes sélectionnés pour étude. Elles étaient conçues également de façon à permettre tant à ceux qui favorisent l'approche de l'éducation spéciale qu'à ceux qui favorisent un changement vers une approche d'inclusion, d'exprimer leurs points de vue.

Les données provenant des trois sources du rapport furent analysées en utilisant une méthode de comparaison constante des données par la lecture et relecture de chaque rapport, trouvant des points communs, des points d'intérêts, des considérations de nature similaire, pour les réunir et en élaborer des définitions. Cette méthode permet d'enraciner les considérations à retenir dans les mots mêmes des participants, tels qu'exprimés au niveau de la littérature, dans les réponses au questionnaire Mots clés ainsi que dans les rapports des groupes de discussion.

La discussion autour de chacun des termes sélectionnés commence en indiquant d'abord si le terme a été associé plus à une approche d'éducation spéciale, d'éducation inclusive ou les deux. Cette donnée est tirée des réponses au QMC où les participants devaient répondre à cette question. La discussion est ensuite soutenue par les références aux points appropriés dans la littérature et dans les groupes de discussion.

Veillez noter que toutes les citations sont telles que données par les participants. Aucune correction de vocabulaire ou de syntaxe n'y a été apportée. Les parenthèses carrées indiquent où les auteurs du rapport ont inséré des clarifications dans le texte. Veillez noter également que dans le présent rapport, l'usage du masculin inclut le féminin.

ADAPTATION DU CURRICULUM

Le terme adaptation du curriculum a été traité à partir de la littérature, des réponses aux questionnaires QMC ainsi que des réflexions au sein de groupes de discussion. Si au sein de la littérature pan canadienne on utilise aussi d'autres expressions comme modification du curriculum ainsi que accommodation du curriculum, au Québec, ces termes sont moins présents. Quant à savoir si ce terme serait plus associé à une approche inclusive ou d'éducation spéciale, ce n'est pas évident pour les répondants : 19% des répondants n'ont pas donné de réponse et si un peu plus de la moitié (56%) l'ont associée à l'approche inclusive, 19% l'ont associée à l'éducation spéciale et 7% aux deux approches.

Le mot curriculum

Au sein des groupes de discussion on a tenu à définir le mot curriculum, peu connu des parents :

- terme général qui englobe à la fois le plan éducatif, le programme de formation générale et les activités éducatives comme telles. Dans le langage courant, il est synonyme de programme scolaire
- lorsque nous parlons de curriculum, le MEQ entend le programme de formation, le parcours scolaire
- au Québec, nous parlerions d'avantage d'adaptation du programme ou de l'enseignement

Programme pour un apprenant qui a des besoins spéciaux

Voyons comment les participants du projet Mots clés définissent l'adaptation du programme :

- pour un élève exceptionnel, un programme basé sur une évaluation régulière avec des buts et des approches spécifiques répondant aux besoins de l'élève (Friend, Bursuck et Henderson, 1998, p450)
- programme éducatif pour un élève qui a des besoins spéciaux signifie un programme basé sur des résultats d'une évaluation continue et inclut un plan d'enseignement individualisé(PEI) avec des buts et objectifs spécifiques et des recommandations de services éducatifs répondant aux besoins de l'élève (Alberta Education, 1996, p.1)
- attentes modifiées, individualisées, différentes de celles que l'on a pour les autres élèves, pour des élèves exceptionnels, sur la base de buts et d'objectifs contenus dans le plan d'enseignement individualisé
- programme d'étude «régulier» adapté en fonction des évaluations de l'élève ayant des limitations
- en ce qui concerne le curriculum comme tel, la seule adaptation du programme réalisée au Ministère de l'Éducation du Québec est le développement de programmes adaptés en déficience intellectuelle moyenne à sévère

Ajustement du programme régulier

On parle par ailleurs beaucoup d'adaptation du programme en termes d'ajustement du programme régulier :

- l'adaptation consiste en des ajustements, modifications mineures ou plus importantes, permettant de prendre en considération les caractéristiques des élèves
- ajustement du programme d'apprentissage aux forces, compétences et besoins de chaque apprenant
- partir d'un programme de formation et y apporter des ajustements pour adapter les apprentissages et l'évaluation
- mesures spécifiques prises afin d'ajuster le curriculum aux capacités de l'élève

On en parle également en terme d'aménagement et d'individualisation :

- aménagement et individualisation du contenu, des concepts, des objectifs du programme en misant sur les forces et capacités de l'élève
- modification de l'ensemble ou d'une partie des savoirs dans le but d'assurer l'harmonie du plan éducatif pour un élève en particulier
- attentes individualisées, différentes de celles que l'on a pour les autres élèves, fixées pour des élèves exceptionnels sur la base de buts et d'objectifs contenus dans le plan d'enseignement individualisé

Ajustements divers pour permettre la réussite de l'apprenant et son fonctionnement en classe ordinaire

Autant les répondants au QMC que les participants aux groupes de discussion ont parlé de la nécessité d'ajustements divers pour permettre à l'apprenant qui a des incapacités de vivre des réussites et de fonctionner avec les autres. Ces aspects sont considérés comme importants :

- dans le but de favoriser la réussite des apprentissages en misant sur les forces et habilités des élèves
- pour permettre à l'élève HDAA de réussir à son rythme
- pour lui permettre d'évoluer et de vivre des réussites
- c'est l'adaptation des activités en classe ordinaire qu'il faut sinon la personne handicapée sera en situation d'échec

On parle alors d'adaptation de l'enseignement, du contenu de l'enseignement, du matériel pédagogique, des façons d'évaluer etc. Bref, d'ajustements divers pour s'ajuster à la présence au sein de la classe ordinaire d'un apprenant qui éprouve des difficultés, d'adapter la matière en fonction de là où l'enfant est rendu ainsi que les activités que l'on propose aux élèves :

- quand un enfant a beaucoup de difficultés, le contenu de l'enseignement est modifié et simplifié
- adaptation de l'enseignement, du matériel scolaire, de l'évaluation et des attentes en fonction des capacités de l'élève

- accommodations nécessaires mises en place pour répondre aux besoins de l'enfant
- les activités de la classe ordinaires doivent être adaptées pour tenir compte des caractéristiques de la personne handicapée
- ajustement apporté à un environnement, situation ou matériel tenant compte des différences individuelles
- une variété de changements relativement mineurs mais très efficaces au sein de la classe ordinaire

On parle également de la nécessité

- d'adapter la gestion de la classe, les objectifs, les actions professionnelles etc.

L'adaptation de l'enseignement

Les écrits parlent de l'adaptation de l'enseignement en ces termes :

- l'enseignement adapté nécessite que les enseignants réguliers et spécialisés répondent et s'adaptent de façon novatrice et collaborative aux besoins éducatifs uniques de tous les élèves. L'enseignement adapté prend pour acquis que chaque enseignant identifiera et offrira un large éventail de soutiens pédagogiques de façon à maîtriser efficacement les objectifs d'apprentissage et de comportements (Andrews et Lupart, 2000, p.17)
- les adaptations font référence à la façon dont les enseignants modifient l'enseignement planifié, au delà de leur adaptation de routine face aux difficultés (Winzer, 1999, p. 66)
- de bons enseignants adaptent le matériel, les techniques d'enseignement et les activités aux besoins particuliers de leurs élèves. Ils bâtissent des curriculums, utilisent de techniques concrètes, généralisent des habilités, appliquent l'apprentissage au niveau approprié et amorcent les activités d'enseignement en tenant compte du niveau d'acquisition des élèves. Ils dispensent de l'enseignement individualisé ou en petits groupes (Andrews et Lupart, 2000, p.24)
- des décennies d'enseignement spécialisé à des élèves qui ont des besoins éducatifs exceptionnels ont donné un ensemble de techniques et de procédures hautement efficaces, reconnues comme soutenant l'apprentissage de ces élèves. (Andrews et Lupart, 2000, p.21)

Définitions recommandées

***Curriculum** : terme général qui englobe à la fois le plan éducatif, le programme de formation et les activités éducatives comme telles. Dans le langage courant, il est synonyme de programme ou de parcours scolaire.*

Rappelant qu'au Québec, les programmes sont fait pour tout le monde et que les seuls programmes adaptés sont ceux en déficience intellectuelle moyenne à sévère, nous recommandons, dans ce cadre, la définition suivante :

Adaptation du programme : modification officielle du programme scolaire régulier pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Pour ce qui est de l'adaptation en termes d'ajustements variés permettant à un apprenant qui a des difficultés ou incapacités de fonctionner en classe ordinaire et en milieu régulier, nous recommandons d'utiliser le mot ajustements et de parler d'ajustements qui permettent et soutiennent l'intégration. Nous en recommandons la définition suivante :

Ajustements qui permettent et soutiennent l'intégration : ensemble de mesures qui permettent à un apprenant qui a des incapacités ou difficultés de fonctionner en classe ordinaire et en milieu régulier, d'y évoluer selon son rythme, et tenant compte de ses capacités, de vivre des réussites tant au niveau de ses apprentissages qu'au niveau de son fonctionnement avec les autres. Les ajustements devront être de divers ordres pour tenir compte des caractéristiques particulières de chaque apprenant. Il pourra s'agir d'adaptation des contenus d'apprentissages, des attentes et modalités d'évaluation. Il pourra s'agir d'adaptation de l'enseignement, de la gestion de classe et des activités de la classe pour tenir compte de la présence de cet apprenant, d'accommodement physique des lieux, du choix du matériel pédagogique ou autre. Il s'agira, selon le cas, d'ajustements mineurs ou plus importants.

CLASSE SPÉCIALE

Le terme classe spéciale a été traité à partir de la littérature et des réponses au questionnaire. Presque tous les répondants l'ont associé à l'éducation spéciale et au *mainstreaming*, sauf un qui a dit l'associer à une approche d'éducation inclusive «partielle».

Un regroupement d'élèves sur la base de certaines caractéristiques

Selon plusieurs participants, le terme classe spéciale est un terme généralement utilisé pour parler d'un regroupement d'élèves à partir de certaines caractéristiques pré-déterminées :

- selon des catégories de difficultés
- selon certaines caractéristiques pré-déterminées
- des incapacités (physiques, intellectuelles etc.)
- en fonction d'une caractéristique particulière, degré d'intelligence, trouble de comportements...
- sur la base de caractéristiques particulières et sur cette base uniquement
- élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
- pour des élèves d'adaptation scolaire ou d'éducation spéciale
- ceux qui ne peuvent atteindre les résultats prescrits du programme régulier

Ou en fonction de certains besoins

D'autres considèrent plutôt la classe spéciale sous l'angle de besoins. Elle peut regrouper des élèves sur la base de différents besoins :

- des besoins similaires
- des besoins exceptionnels semblables
- des besoins spéciaux. ex : sport-études, programme enrichi, difficultés d'apprentissages, problèmes de comportement etc.
- afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs besoins
- cette classe est adaptée ou devrait l'être aux besoins des élèves
- classe adaptée à un ou des besoins
- avec une vision de réponse aux besoins

Exemples de classes spéciales

Certains répondants donnent des exemples de classes spéciales :

- cela regroupe les classes d'accueil, les classes pour décrocheurs, les classes pour les élèves HDDA
- classes EHDAA, classes d'accueil et de francisation, d'éducation internationale
- les classes d'adaptation scolaire

Dans une classe spéciale, on peut suivre une version enrichie ou adaptée du programme :

- programme adapté ou enrichi, spécifique à l'apprentissage de la langue commune au Québec
- programme adapté pour élèves qui ont une déficience intellectuelle moyenne ou sévère
- des programmes différents moins scolaires (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.6)

En école ordinaire, en dehors du cadre régulier

En ce qui concerne les classes spéciales pour apprenants qui ont des incapacités ou difficultés re, on les présente comme un environnement, généralement situé en école ordinaire, mais en dehors du cadre régulier :

- un cadre éducatif en dehors de la classe ordinaire (Google Search)
- constitué exclusivement d'élèves en difficultés ou handicapés
- les classes spéciales sont situées à l'intérieur de l'école ordinaire. Les enfants qui ont des incapacités y sont placés ensemble pour de l'enseignement et des interactions sociales (Winzer, 1999)
- une classe à effectifs réduits, avec plus de ressources professionnelles et un programme adapté
- dans laquelle les élèves reçoivent la grande majorité de leur programme éducatif

Gérée par des enseignants spécialisés

- les classes spéciales sont gérées par des enseignants spécialisés (Winzer, 1999)

- où les élèves reçoivent leur enseignement et autres services spécialisés d'un orthopédagogue (Google Search)

Séparé des élèves ordinaires

Selon les répondants, la classe spéciale est un regroupement particulier, différent de la classe ordinaire, où l'apprenant qui a des incapacités se trouve séparé des autres élèves qui n'ont pas de difficultés ou d'incapacités :

- les enfants ne sont pas dans le milieu le plus normal possible
- les élèves ne se retrouvent pas avec les élèves ordinaires
- avec 10-15 enfants en difficulté
- ne permet pas beaucoup de contacts avec les jeunes du régulier
- certaines activités se font avec le régulier (ex : dîners, activités culturelles ou autres, mais vues dans un contexte social seulement)

Comporte une forme de ségrégation

Près de 20% des répondants au QMC, ainsi que certains auteurs utilisent le mot ségrégué pour parler des classes spéciales ou voient le regroupement en classes spéciales d'apprenants en difficulté comme une forme de ségrégation :

- classe ségréguée : classe pour des élèves d'éducation spéciale dans laquelle les élèves reçoivent la grande majorité sinon tout leur programme éducatif. Ce genre de programme n'inclut pas, ou du moins réduit au minimum, les interactions avec les pairs non handicapés (Stanovich et Jordan, 1995, p.307)
- la plupart des élèves exceptionnels ont reçu une grande partie de leur éducation dans des environnements ségrégués avec d'autres élèves exceptionnels (Friend , Bursuck et hutchinson, 1998, p.6)
- implique une forme de ségrégation
- classe spéciale : ségrégation

Définition recommandée

***Classe spéciale** : regroupement d'apprenants sur la base de certaines caractéristiques ou pour répondre à certains besoins. Dans une classe spéciale les élèves peuvent suivre un programme scolaire différent, adapté ou enrichi selon les besoins. Il y a plusieurs sortes de classes spéciales. Par exemple, les classes pour élèves handicapés, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les classes d'accueil et de francisation, d'éducation internationale, les classes pour décrocheurs et autres. En ce qui a trait aux apprenants qui ont des incapacités, les classes spéciales où ils sont regroupés sont à effectifs réduits, habituellement confiées à un orthopédagogue. Même si ces classes sont situées dans des écoles ordinaires, les élèves qui les fréquentent sont séparés des élèves ordinaires tant pour leurs apprentissages que pour leur socialisation et ont peu de contacts avec eux. La classe spéciale est vue par certains comme comportant une forme de ségrégation.*

CLASSE RESSOURCE

Le terme classe ressource n'a pu être abordé en groupe de discussion. Il sera étudié à partir de la littérature et des réponses au Questionnaire Mots clés. Au niveau des répondants, il semble il y avoir une certaine confusion au niveau de ce service, pas tant au niveau du travail d'enseignement qu'on y ferait ou du soutien particulier qui y serait apporté à l'apprenant qui a des difficultés ou incapacités, mais au niveau de savoir s'il s'agit là d'une sorte de classe spéciale ou si c'est une mesure de soutien à l'intégration en classe ordinaire. Près du tiers des répondants l'ont associée à l'éducation inclusive «parce que les élèves qui y ont recours appartiennent à la classe ordinaire et y sont présents la majorité du temps»; d'autres, 45%, l'associent à l'éducation spéciale, y voyant un niveau du système en cascade. 20% n'ont pas répondu à la question de l'associer à une approche ou une autre et 7% l'ont associée aux deux.

Une classe autre que la classe ordinaire

Si certains répondants au QMC parlent d'un endroit où certains élèves vont pour recevoir du soutien ou d'un regroupement flexible d'élèves réunis ensemble pour certaines périodes, la majorité des participants au projet, tant au niveau de la littérature que des répondants, parlent de classe ressource comme d'une classe :

- une classe séparée de la classe ordinaire (Google Search, 2204)
- une classe particulière
- une classe distincte
- une classe spéciale

Où vont des élèves qui ont des incapacités ou besoins particuliers

- pour les enfants qui ont des incapacités
- quand le besoin de soutien ou d'enseignement spécialisé se fait sentir
- pour donner à l'enfant un appui supplémentaire
- pour des besoins particuliers auxquels la classe ordinaire ne peut répondre
- pour des troubles d'apprentissage ou de comportement
- pour besoins particuliers ou d'habiletés sociales

On précise également que :

- l'on retrouve dans ces classes un mélange d'élèves, des élèves ordinaires avec d'autres qui ont des incapacités ou des difficultés

Pour y recevoir une aide spécialisée

- pour recevoir une aide spécialisée
- pour recevoir une aide plus personnalisée
- pour bénéficier d'enseignement adapté, généralement dans les matières de base

- dans certaines matières de base seulement, bien identifiées
- pour recevoir de l'enseignement adapté, le PEI
- pour recevoir de l'enseignement correctif
- pour renforcer l'enseignement de la classe ordinaire et recevoir de l'enseignement supplémentaire
- pour travailler avec l'enseignant ressource sur ses besoins particuliers
- l'élève reçoit des soutiens plus intensifs qu'en classe régulière
- pour rattraper un retard
- afin de rééduquer des notions non apprises

On parle également de classe ressource dans le cas d'activités d'enrichissement.

Souvent confiée à un orthopédagogue

On dit que cette classe est souvent confiée à un orthopédagogue ou enseignant spécialisé en adaptation scolaire :

- souvent l'orthopédagogue y travaille de façon intensive sur les habiletés de base et sur les stratégies d'apprentissage [considérées comme] des pré-requis pour réussir les expériences scolaires régulières (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.31)
- l'enseignant de la classe ressource travaillera de concert avec l'enseignant régulier, donnera (à l'apprenant) l'enseignement adapté (Weber et Bennet, 1999, p.38)

Pour des élèves intégrés en classe ordinaire

La majorité des participants indiquent que l'élève appartient à la classe ordinaire et que sa présence en classe ressource est vue comme un soutien particulier face à certaines difficultés qu'il éprouverait. La littérature de même que la majorité des définitions offertes par des répondants vont dans ce sens :

- pour des élèves intégrés la majorité du temps en classe ordinaire
- reçoit des élèves appartenant à des classes ordinaires
- dans laquelle viennent des élèves pour moins de 50% de la journée, souvent entre 30 et 60 minutes par jour (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p. 31)
- ce qui est important dans ce genre de service, c'est que l'élève demeure un membre régulier de la classe ordinaire (Weber et Bennet, 1999, p.22)
- les élèves peuvent y être assignés pour une certaine partie de la journée (ex : 1heure par jour, 30 minutes le mardi et le jeudi etc.) ou quand le besoin de soutien ou d'enseignement spécialisé se fait sentir (Master Teacher, 2004)
- le temps que les élèves passent dans la classe ressource varie selon les besoins individuels et le reste

À mi-chemin entre la classe ordinaire et la classe spéciale

Certains présentent la classe ressource comme étant à mi-chemin entre la classe ordinaire et la classe spéciale :

- aujourd'hui les classes ressources sont à mi-chemin entre les classes ordinaires et les classes spéciales. Les élèves reçoivent une partie de l'enseignement dans la classe ordinaire et une autre partie, dans la classe ressource (Winzer, 19999, p.22)
- classe permettant à l'enfant de rattraper un retard pour retourner à sa classe d'origine
- lorsqu'un enfant est en classe spéciale et qu'il est intégré à l'occasion en classe ordinaire, la classe ressource est sa classe de base. [Dans ce contexte], l'enseignant de la classe ressource est le grand responsable de l'enfant et de son intégration

Parfois une classe spéciale pour des apprenants avec des incapacités et en difficultés

Certains répondants définissent cependant la classe ressource comme une classe spéciale à laquelle appartiendrait des élèves avec des incapacités ou des difficultés :

- classe pour des élèves ayant des limitations, à l'intérieur de l'école ordinaire
- classe spéciale ayant des effectifs réduits d'élèves
- une classe «fermée» de 15 élèves en difficulté

Fait partie du système en cascade

Selon plusieurs participants, la classe ressource fait partie de l'ensemble de services du système en cascade

- c'est une phase du système en cascade
- un modèle de service d'éducation spécialisée (Master Teacher, 2004)
- qui implique que l'on sort l'élève du cadre d'enseignement régulier et selon un répondant, il s'agit d'une «intégration partielle» qui implique une forme de ségrégation.

Il apparaît donc qu'avec la formule classe ressource, l'apprenant qui a des incapacités est souvent retiré de la classe ordinaire, que cela peut être pour de courtes périodes de temps, mais que cela peut aller aussi à la moitié du temps en classe ressource et en classe ordinaire et même parfois plus. Ainsi, si la classe ressource peut être un service de soutien tant à l'intégration qu'au maintien de l'apprenant qui a des difficultés ou incapacités dans la classe ordinaire, elle s'inscrit dans une approche d'intégration-*cascade*, mais non d'intégration-*inclusion*, l'inclusion préconisant que les services d'adaptation et de soutien nécessaires soient donnés au sein de la classe ordinaire.

Définition recommandée

Classe ressource : souvent associée aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage ou des incapacités, classe où les apprenants vont recevoir de l'enseignement adapté, correctif ou de rattrapage dans certaines matières en particulier, habituellement les matières de base. Il peut s'agir d'élèves fonctionnant la majorité du temps en classes ordinaires et qui fréquentent la classe ressource pour certaines périodes seulement, mais il peut arriver également que des élèves la fréquentent de façon

régulière et qu'elle soit considérée comme leur classe d'appartenance. Vue comme étant à mi-chemin entre la classe ordinaire et la classe spéciale, la classe-ressource fait partie des services du système en cascade et est habituellement confiée à un orthopédagogue. Elle est associée à l'approche d'intégration-cascade.

COLLABORATION

Ce terme a été étudié à travers la littérature et les réponses aux QMC. Valorisation du concept d'entraide dans le monde scolaire, la notion de collaboration est maintenant courante dans le domaine de l'éducation. Elle l'est de façon toute particulière lorsqu'il est question de services éducatifs offerts aux apprenants qui ont des incapacités. Une bonne proportion des répondants au QMC l'associe au modèle d'éducation inclusive, presque personne ne l'associe au modèle de l'éducation spéciale seulement.

Le dictionnaire Larousse (1970) définit collaboration comme étant l'action de travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune. Tant les auteurs que les répondants au QMC ont apporté des précisions quant au genre de collaboration dont on parle en éducation, quant aux personnes impliquées dans la collaboration et quant à son but. Ils en ont aussi souligné certaines caractéristiques importantes.

Travailler ensemble vers un but commun

Les deux sources s'entendent pour dire que collaboration signifie que l'on travaille ensemble vers l'atteinte d'un ou des objectifs communs :

- pour atteindre un but qu'ils partagent
- basée sur des buts communs définis ensemble et un cadre commun
- l'une des caractéristiques essentielles : des buts mutuels
- dans le cadre d'un projet commun
- vers des objectifs communs ou complémentaires
- face à des tâches à réaliser ou des objectifs à atteindre

Pour soutenir l'intégration des apprenants

Si en éducation, la collaboration peut évidemment poursuivre plusieurs objectifs, dans le cadre de ce projet, la plupart des participants abordent la collaboration dans le cadre de l'intégration des apprenants qui ont des incapacités ou difficultés :

- pour soutenir l'intégration ou l'inclusion
- pour augmenter les chances de succès des élèves
- pour répondre à leurs besoins particuliers
- pour adapter les services
- pour garder le jeune le plus longtemps possible dans un milieu le plus naturel possible
- pour donner le plus d'espace possible à la réussite de son plan d'éducation
- pour développer et maintenir des relations positives

Répondre à des besoins divers

On indique également le genre de besoins auxquels la collaboration peut répondre :

- planifier, implanter ou évaluer des programmes pour un élève qui a des besoins exceptionnels d'apprentissage (Andrews et Lupart, 2000, p. 548)
- mettre en place les services correspondant aux besoins de chacun
- soutenir les enseignants qui intègrent des enfants qui ont des incapacités ou problèmes
- soutenir les enseignants quand des enfants avec des incapacités se retrouvent dans les classes ordinaires
- soutenir l'élève qui a des incapacités ou difficultés
- prévenir certaines situations ou problèmes
- résoudre des problèmes spécifiques, habituellement autour d'un enfant ou groupe d'enfants, dirigeant l'attention vers des interventions dans la classe pour augmenter les chances de succès des élèves (Andrews et Lupart, 2000, p. 234)
- avoir un portrait plus global de l'enfant, pour l'aider le plus possible

La collaboration implique professionnels et autres

Si les auteurs mettent plutôt l'accent sur la collaboration entre professionnels du monde de l'enseignement et des services complémentaires, les répondants au QMC l'élargissent à d'autres personnes :

- mode d'interaction choisi par les professionnels (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p. 451)
- entre enseignants et autres personnels de soutien (Andrews et Lupart, 2000, p. 234)
- entre enseignants, orthopédagogues et autres professionnels et aides pédagogiques
- entre professionnels et autres membres du personnel
- entre professionnels et intervenants avec des personnes handicapées
- ainsi que des parents et des élèves
- parents - enseignants - directeurs d'école - cadres de commissions scolaires et personnels non enseignants

On dit aussi que la collaboration peut associer plusieurs milieux :

- école - famille - partenaires - communauté

La collaboration peut prendre plusieurs formes

La collaboration peut être instaurée de façon formelle, ponctuelle ou régulière, selon les besoins et situations. On dit qu'elle constitue un premier niveau de travail en commun, alors qu'un partenariat impliquerait un plus grand engagement des personnes. Les participants en présentent diverses formes :

- tout effort partagé entre enseignants
- du partage d'informations et de responsabilités
- de l'entraide face à des tâches à réaliser
- de la concertation entre intervenants

- du travail d'équipe
- de la consultation
- du travail conjoint de diverses personnes concernées par l'objectif d'intégration
- des rencontres parents - enseignants - psychologue et autres...
- des décisions prises ensemble
- la participation à une action, un plan, dont la responsabilité appartient à d'autres
- du soutien à l'enseignant sous forme de formation, d'aide et de consultation auprès d'orthopédagogues et autres professionnels (Winzer, 1999, p. 22)

Aspects de la collaboration

Les auteurs précisent des aspects de la collaboration qu'ils jugent essentiels :

- dans une collaboration, la relation est basée sur des buts communs définis ensemble et un cadre commun ; elle implique la paternité partagée de la génération d'idées, la responsabilité mutuelle de la réussite et le partage des ressources et récompenses (Andrews et Lupart, 2000, p. 234)
- la collaboration doit s'effectuer dans un climat professionnel où plusieurs caractéristiques essentielles sont valorisées et encouragées. Cela comprend : a) l'égalité entre les participants b) la participation volontaire c) des buts mutuels d) des ressources communes e) des responsabilités partagées f) une reddition de comptes partagée g) des valeurs coopératives et h) une expertise partagée (Andrews, 1996, p. 39)
- la collaboration est volontaire, est basée sur l'égalité, exige un but partagé, inclut la responsabilité partagée des décisions clés, la responsabilité partagée des résultats et est basée sur des ressources partagées (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p. 70-71)
- partageant les responsabilités tout en utilisant les forces individuelles de chacun (Master Teacher, 2004)

Les répondants au QMC expriment de leur côté :

- qu'il faut que chacun s'implique dans la collaboration pour que cela fonctionne et donne des résultats
- que la collaboration est efficace lorsque tous les agents impliqués poursuivent les mêmes objectifs et effectuent des activités en parallèle

Certains indiquent que les parents ne sont pas toujours reconnus à leur juste niveau :

- la participation des parents à l'école ne va pas de soi, notamment parce qu'elle entraîne une modification du rôle des intervenants

D'autres, qu'il en va de même pour les professionnels des services complémentaires dont certains disent :

- qu'il n'y a que participation partielle, implication restreinte, peu de responsabilité globale

- non-reconnaissance de partenariat, d'associé

Autres aspects essentiels à une bonne collaboration :

- attitude de partage et de complémentarité
- ouverture à, être prêt à travailler ensemble en complémentarité
- dynamique de complémentarité et d'interdépendance
- attitude de communication
- respect des compétences et expertises de chacun
- attitude d'entraide devant des tâches à faire
- devant les possibilités de conflits et de malentendus, la communication paraît essentielle

Considérée comme positive

De façon générale, les répondants voient la collaboration comme étant positive et disent que :

- plus il y a de collaboration, plus le service peut être adapté et répondre aux besoins de l'élève
- cela permet une meilleure administration des ressources et ajout de ressources supplémentaires si nécessaire
- cela aide à résoudre les problèmes
- cela aide à développer des activités d'école et des activités dans la communauté

Souvent associée aux écoles inclusives

Les auteurs associent surtout collaboration aux écoles inclusives :

- la consultation et la collaboration sont des véhicules de la réforme éducative et du processus de renouveau actuellement en cours dans les écoles et systèmes scolaires inclusifs (Andrews et Lupart, 2000, p.234)
- un mode d'interaction souvent privilégié dans les écoles inclusives (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p. 451)

D'autres participants en parlent également en ces termes :

- la recherche de solutions en collaboration pour promouvoir l'éducation inclusive
- dirige l'attention vers des interventions dans la classe
- la collaboration est axée sur l'inclusion

Importante dans toute approche d'intégration

Par ailleurs, plusieurs des répondants l'associent aux deux approches :

- un concept qui doit être intégré à toute approche éducative
- pertinent et nécessaire dans les deux approches
- dans l'une ou l'autre, la collaboration est importante
- la collaboration est bénéfique peu importe l'approche privilégiée

Définition recommandée

Collaboration : association volontaire de deux ou de plusieurs personnes (enseignants, parents, professionnels des services complémentaires et de soutien, autres membres du personnel, de même que des élèves) dans un objectif commun de soutenir l'intégration et la réussite du plan éducatif d'un apprenant qui a des incapacités ou difficultés. Répondant à des besoins divers, comme celui de soutenir tant l'enseignant que l'élève, la collaboration permet non seulement de prévenir ou de résoudre certains problèmes, mais également de mieux connaître l'apprenant, tant ses forces que ses faiblesses, de tenir compte de ses besoins particuliers et d'adapter les services en conséquence.

Pour être efficace, la collaboration doit pouvoir compter sur l'engagement réel des collaborateurs, reconnaître leurs compétences et expertises différentes et, dans une attitude d'ouverture, de communication et de respect mutuel, valoriser la participation de chacun en complémentarité. Souvent associée à l'approche d'intégration-inclusion, la collaboration est considérée comme pertinente et importante dans toute intégration d'apprenants qui ont des incapacités ou difficultés.

CONTINUUM DE SERVICES EN CASCADE

Ce terme n'a pu être abordé au sein des groupes de discussion, les données sur lesquelles nous nous appuyons sont issues de la littérature et des réponses au QMC. Mais avant d'aborder les réponses et réflexions des participants du projet Pour y voir Clair, il convient de faire un bref historique de ce terme.

Historique du terme

Au cours des années '60, un Américain, Reynolds, a suggéré d'illustrer le système de services de l'éducation spéciale en un ensemble de marches allant de l'éducation en institution à l'éducation en classe ordinaire. On a référé à son modèle comme étant un «continuum de services». Au début des années '70, Deno, a proposé un modèle similaire, connu sous le nom de «*cascade de Deno*». Les deux décrivent le système de services éducatifs offerts aux élèves ordinaires et aux apprenants ayant des incapacités et difficultés.

Ce genre de modèle, appelé «continuum de services en cascade», est utilisé dans plusieurs provinces et territoires au Canada. Il a été introduit au Québec en 1976 par le biais du rapport COPEX¹. Il intègre tous les services aux élèves avec des incapacités et en difficulté au grand système général des services éducatifs (qu'on appelle en anglais le *mainstream*). On utilise une pyramide inversée à 8 niveaux pour illustrer différents niveaux de services, dont les deux étages du haut, les plus larges, représentent la classe ordinaire avec l'enseignant ordinaire(niveau 1) et la classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant ordinaire(niveau 2), en descendant ensuite par diverses autres formules jusqu'au niveau 5, où on retrouve la classe spéciale en école ordinaire, pour passer ensuite à l'école spéciale (6), à l'enseignement à domicile(7) et enfin, dernier niveau, à l'enseignement à l'intérieur d'un centre de réadaptation ou d'un centre hospitalier(8).

En 1999, Winzer a identifié les deux niveaux supérieurs de la cascade comme étant ceux de l'«inclusion». Weber et Bennett, en présentant le modèle en cascade font de la même façon équivaloir intégration et inclusion, utilisant une nouvelle expression, intégration totale. Ces façons d'utiliser les termes, parfois au point de les confondre, et de ne pas reconnaître la vision particulière de l'approche d'inclusion a semé de la confusion.

Les répondants au QMC ont été très partagés quant au fait d'associer le continuum de services en cascade soit à une approche d'éducation inclusive soit à celle de l'éducation spéciale. Près du tiers d'ailleurs, n'ont donné aucune réponse. Chez les autres, c'était très partagé encore : 19% l'associent à l'éducation inclusive, 31% à l'éducation spéciale, 13% aux deux approches et d'autres spécifient «pas inclusive, approche intégration-*mainstreaming*».

De façon générale, si certains ont démontré par leurs réponses qu'ils ne savaient pas vraiment ce qu'était le continuum de services en cascade (des parents entre autres ou autres intervenants), la grande majorité des répondants savaient ce dont il s'agissait. Et même s'il nous a été précisé que l'expression «services en cascade» était maintenant peu utilisée dans les textes du MEQ, il n'en demeure pas moins que le modèle de services en cascade est celui qui est utilisé et qui prévaut en 2005 dans plusieurs commissions scolaires du Québec.

¹ Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Ministère de l'Éducation, Québec, 1976

Un système d'organisation de services

La grande majorité des répondants définissent le continuum de services en cascade comme étant un système d'organisation des services destinés aux élèves qui présentent des incapacités ou des difficultés, et font état en même temps de l'endroit ou de l'environnement où ces services sont offerts par rapport au milieu ordinaire, régulier. Ils en parlent également en termes d'intégration des élèves et de normalisation.

- un modèle d'organisation de services
- un ensemble de services
- un ensemble intégré de services
- une gamme de services qui prévaut dans l'approche *mainstreaming*
- une pyramide de services possibles
- système organisé de services offerts

Certains autres répondants en parlent plutôt en terme d'éventails de services :

- un éventail de différents services offerts
- des services ou types de services diversifiés
- une panoplie de possibilités

Destinés aux élèves qui présentent des incapacités ou difficultés

- pour les élèves handicapés ou en difficulté
- pour des élèves avec des incapacités
- destinés à l'élève ayant des besoins particuliers

Dans des environnements variés parfois ordinaires, parfois spécialisés et séparés

- allant d'un service dans le cadre le plus régulier à un service en milieu spécialisé
- allant du milieu le plus normal au milieu le plus spécialisé
- suivant des étapes ou types d'organisation qui vont de la proximité à la distance
- allant de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier
- de l'école spéciale à la classe ordinaire, de la ségrégation à l'intégration

Pour répondre aux besoins des élèves

- des services diversifiés pour répondre à des besoins diversifiés
- des besoins particuliers
- qui nécessitent des services spécialisés
- adaptés aux caractéristiques de l'enfant
- selon l'évaluation des besoins et capacités de chaque élève

D'abord en classe ordinaire

Plusieurs répondants ont rappelé que dans ce système, on devrait d'abord donner le service en classe ordinaire :

- un ensemble intégré de services qui propose d'abord des services en classe ordinaire puis, graduellement, au besoin, des services de plus en plus adaptés, voire spécialisés, en fonction des besoins particuliers des élèves
- modèle d'une démarche qui va d'abord favoriser l'intégration en classe régulière où on tient compte de l'intégration de l'enfant. Le modèle permet par la suite la mise en place de ressources de soutien afin de maintenir son intégration. Finalement, l'orientation en classe spéciale est possible pour les enfants qui nécessitent des services spécialisés
- dans la mesure du possible on met la majorité des enfants en classe ordinaire

Déplacement dans la cascade

On a rappelé aussi que, selon le modèle théorique du continuum de services en cascade, on ne devrait pas se déplacer plus loin que nécessaire dans le sens de l'éloignement de la classe ordinaire et qu'il faudrait revenir le plus rapidement possible dans cette direction. Il semble cependant que, dans la pratique, il en va différemment. Plusieurs des répondants au QMC ont apporté diverses observations et commentaires à ce sujet :

- au départ, ce système avait été créé de manière à ce que les interventions éloignent l'élève le moins possible d'un contexte «ordinaire», mais dans la réalité il en est autre chose
- on observe que les élèves se déplacent rarement dans la cascade, que ceux qui reçoivent des services ségrégués parviennent rarement à des services moins ségrégués
- aussi que l'atteinte du niveau 1, soit celui de la classe ordinaire, est souvent difficile à atteindre
- dès le moment où ils rentrent en classe spéciale, c'est très difficile de revenir en arrière, à l'ordinaire
- le système en cascade va de la ségrégation à l'intégration ou l'inverse selon l'angle sous lequel on le regarde
- dans la pratique, il va juste dans un sens, celui de la ségrégation
- parce que, passant du simple au complexe, de la proximité à la distance, du général à la spécialisation, ce système aborde chacun des besoins de la personne en l'isolant

Normalisation et spécialisation

La question de la normalisation et de la spécialisation a également été abordée par la plupart des répondants indiquant que le continuum de services en cascade donnait accès tant aux services ordinaires qu'à des services spécialisés :

- une panoplie de services pour répondre à des besoins diversifiés

- la personne est sous évaluation périodique et susceptible de bénéficier de différents services ou types de services
- organisation de mesures spéciales d'enseignement
- service le plus normal possible vers un système plus spécialisé
- d'abord des services les plus normalisants avant de référer à des services plus spécialisés
- du milieu le plus normal au milieu le plus spécialisé
- du général à la spécialisation
- l'enfant est classé ou regroupé selon un code de difficulté avec des cases pour chacun et selon les divers classements ou regroupements, le service est de moins en moins normalisant pour l'individu, la prise en charge de plus en plus spécifique, spécialiste

Définition recommandée

***Continuum de services en cascade** : système d'organisation des services éducatifs pour les apprenants avec des incapacités et les élèves en difficulté, qui intègre tous les services au grand système général des services éducatifs. Destiné à répondre aux besoins particuliers des apprenants, il est basé sur un éventail de services allant du régulier au plus spécialisé, offerts en milieux divers allant de l'ordinaire au différent et même au séparé, de la classe ordinaire, à la classe spéciale, à l'école spéciale, jusqu'à l'enseignement à l'intérieur d'un centre de réadaptation, à la maison ou en milieu hospitalier.*

Le modèle théorique de ce continuum de services veut que l'on offre les services en fonction des besoins de chacun, en classe ordinaire ou dans d'autres services adaptés, voire spécialisés pour certains, en veillant toutefois à ce que l'apprenant revienne le plus vite possible en milieu le plus normal possible. Dans la pratique cependant, il semble qu'une fois sorti de la classe ordinaire, l'élève a bien du mal à y retourner, de même que s'il n'a jamais été inscrit en classe ordinaire, il a bien du mal à y accéder. Ce modèle est associé à l'intégration-cascade.

ÉCOLE SPÉCIALE

La totalité des participants au Projet pour y voir clair ont associé le terme école spéciale à l'éducation spéciale. Le terme a été étudié à partir des réponses au questionnaire.

Définition générale

Certains participants proposent pour école spéciale des définitions d'ordre général :

- au Québec, école établie au public par une commission scolaire et au privé par le Ministère de l'Éducation, entièrement dédiée à un programme éducatif spécifique
- école à projets particuliers regroupant des élèves d'une même catégorie ou ayant des besoins semblables
- école regroupant des individus ayant ou non des déficiences
- école adaptée pour répondre à des besoins spécifiques
- école qui répond à des besoins différents

École pour apprenants qui ont des incapacités et difficultés diverses

Dans le cas des apprenants qui ont des incapacités, on définit école spéciale en ces termes :

- établissement scolaire qui accueille un ensemble de jeunes en difficultés ou handicapés
- établissement destiné à offrir des services éducatifs aux élèves handicapés en raison d'une déficience d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychologique
- école ultra-spécialisée qui n'offre des services qu'à des élèves HDAA
- école qui accueille des élèves qui ont une ou des caractéristiques particulières et qui ne regroupent que ces élèves

Un environnement spécial

On présente l'école spéciale comme un environnement spécial, uniquement composé d'apprenants qui ont des incapacités ou de grandes difficultés :

- école composée en majorité de classes spéciales
- école à 100% EHDAA
- école dans laquelle on ne retrouve pas de classes régulières
- beaucoup d'homogénéité dans ces écoles et pas d'enfants ordinaires

Séparé du milieu naturel, ordinaire, et des autres écoles

On présente également l'école spéciale comme étant séparée du milieu ordinaire et des autres écoles :

- des écoles séparées des écoles ordinaires du milieu linguistique

- l'élève quitte son milieu
- Ça veut dire du voyage à faire et que ses pairs ne sont pas les enfants du voisinage, de son milieu

Certaines écoles sont plus spécialisées à certains types de déficiences

Certains participants parlent aussi d'écoles spécialisées exclusivement à certains problèmes ou types de déficiences (ex : écoles pour élèves dysphasiques, sourds, aveugles etc...)

- école où on regroupe les enfants ayant les mêmes problèmes
- des handicaps ou des difficultés spécifiques
- les personnes vivant avec le même handicap
- focus exclusif sur la déficience

On en parle aussi comme des environnements loin du milieu naturel

- moyens concertés et services plus complets, mais loin du milieu naturel des élèves

Une forme de discrimination, de ségrégation

Près du tiers des participants au projet ont utilisé des termes comme ségrégation, discrimination, ghettos pour parler des écoles spéciales :

- concept discriminatoire
- ségrégation
- école ségréguée
- environnement ségrégué
- cela crée de la ségrégation
- ghetto

Définition recommandée

***École spéciale** : école regroupant des élèves d'une même catégorie ou ayant des besoins semblables et dédiée à un programme éducatif spécifique. En ce qui concerne les apprenants qui ont des difficultés ou incapacités, l'école spéciale regroupe des élèves qui présentent des déficiences d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychologique, ainsi que des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il n'y a ni classes ni élèves ordinaires dans ces écoles. Il peut également s'agir d'écoles spécialisées à certains types de déficiences. Séparées des écoles ordinaires et du milieu naturel, les écoles spéciales, tout en voulant répondre à des besoins spécifiques, sont perçues par plusieurs comme étant une forme de ségrégation.*

FACILITATEUR

Le terme facilitateur n'ayant pu être abordé au sein des groupes de discussions, il a été étudié à partir de la littérature et des réponses aux QMC. Le terme est nouveau dans le vocabulaire d'éducation. Le quart des répondants au QMC ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas ce terme ou encore qu'il n'était pas utilisé chez eux. Parmi les autres, 56% l'ont associé à une approche d'éducation inclusive et 19% aux deux approches. Aucun participant ne l'a associé à une approche d'éducation spéciale seulement.

Rôle ou fonction de faciliter la réussite d'une démarche

Chez les répondants au QMC on a souvent parlé de facilitateur en termes généraux dans le cadre de conditions pour une meilleure réussite (scolaire, personnelle, sociale) de l'apprenant :

- élément (personne ou objet) identifié par les acteurs pour aider la réalisation des activités prévues en fonction d'un objectif établi
- moyen ou personne qui aide à atteindre l'objectif
- contexte ou intervenant qui peut faciliter l'apprentissage d'un jeune
- conditions facilitant la réussite de l'apprenant (ex : local approprié, approches diversifiées...)
- cet élément (personne, objet ou intervenant) facilitera la démarche, l'intervention

Facilitateur d'intégration

Que ce soit chez les auteurs ou chez les répondants, on a surtout parlé de facilitateur dans le contexte de l'intégration d'apprenants, le facilitateur ayant comme rôle ou fonction de faciliter cette intégration :

- qui a pour fonction de faciliter ou de rendre réelle l'intégration
- qui voit à la collaboration entre les divers intervenants pour assurer le bon fonctionnement du plan d'intégration
- qui sert à ouvrir les portes fermées, à renforcer les collaborations, à faire respecter les droits
- qui aide l'enseignant ou les élèves en difficultés lors de situation d'intégration, encourage et motive l'ensemble des personnes impliquées, met à leur disposition les ressources nécessaires aux apprentissages
- dont le rôle est de faire verbaliser et de compléter un cercle d'amis

Terme surtout associé à l'inclusion

Dans la littérature, on parle du facilitateur comme étant un nouveau rôle professionnel. Google (2004), utilise le terme facilitateur d'inclusion. On en parle toujours comme de rôles assumés par des membres du personnel de l'école dans le cadre de l'inclusion d'élèves ayant des incapacités et difficultés :

- dans les écoles inclusives, des spécialistes en inclusion sont chargés de fournir un certain enseignement aux élèves, de travailler avec les enseignants à la résolution de problèmes et de coordonner les services que reçoit l'élève (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.40)
- un nouveau rôle professionnel. L'enseignant spécialisé prend de nouvelles responsabilités, caractérisées par une consultation participative de tous les enseignants, de ceux qui fournissent les services connexes et des parents. Ce nouveau rôle inclut aussi la coordination de services pour des élèves qui sont membres de la classe ordinaire. Très simplement, ce nouveau rôle consiste à offrir et à coordonner les soutiens qui permettent le succès de l'inclusion d'élèves avec des incapacités (Tashie et al., 1993)
- une personne du personnel de l'école qui aide les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés à inclure des élèves qui ont des incapacités dans les classes ordinaires et à l'intérieur du curriculum régulier (Google, 2004)

Définition recommandée

***Facilitateur d'intégration** : associée à l'intégration des apprenants avec des incapacités ou difficultés, personne qui a pour fonction de faciliter cette intégration. Son rôle peut consister à aider soit l'enseignant soit les élèves, à encourager et motiver l'ensemble des personnes impliquées, à mettre à leur disposition les ressources nécessaires aux apprentissages, à voir à la collaboration entre les divers intervenants, les parents et les autres élèves. Cette fonction est habituellement assumée par un membre du personnel de l'école, souvent un enseignant spécialisé en adaptation scolaire ou orthopédagogue. Le facilitateur d'intégration est surtout associé à l'approche d'intégration-inclusion.*

INCLUSION

Le terme inclusion a été discuté au sein de tous les groupes de discussion. L'analyse des données se fera donc à partir de la littérature, des réponses aux questionnaires QMC ainsi que des réflexions des participants aux ateliers de discussion.

Le mot inclusion est un nouveau terme dans le domaine de l'éducation des apprenants avec des incapacités. Il fut d'abord utilisé au Canada en 1988, par un groupe de défenseurs des droits des personnes handicapées prônant l'inclusion de toutes les personnes avec des incapacités dans toutes les sphères de la vie sociale et communautaire. Ce terme est maintenant utilisé dans de nombreux endroits à travers le monde. Dans l'esprit de ceux qui l'ont proposé, le mot inclusion impliquait que les personnes avec des incapacités avaient le droit d'être incluses dans la société au même titre que toute autre personne, y compris au niveau scolaire. (Perpoint, 2003).

L'utilisation de ce terme est donc relativement récente dans le domaine scolaire et si on a pu voir chez une petite minorité de participants au projet une bonne compréhension de ce qu'il signifiait, tant au niveau de sa philosophie qu'à celui de son application concrète, on a pu constater chez beaucoup un manque de connaissances précises à l'égard de ce que ce terme veut exprimer, une difficulté à le distinguer du mot intégration généralement utilisé, une certaine inquiétude aussi, pour ne pas dire une certaine résistance, à voir apparaître dans le décor des services éducatifs un nouveau mot «quand on a déjà tant de mal à faire comprendre ce qu'est l'intégration». Or selon Winzer (1997, 1998), « il y a des différences subtiles mais réelles, entre l'inclusion et les termes plus vieux qu'elle déplace, *mainstreaming*, l'environnement le moins restrictif et intégration». Il convient donc d'en éclaircir tant le concept que la pratique.

Une approche de l'intégration : tous en classe ordinaire

L'examen de la littérature présente l'inclusion et l'éducation inclusive comme étant une conception, une philosophie de l'éducation, une approche éducative :

- la croyance ou philosophie que les élèves qui ont des incapacités devraient être intégrés dans les classes ordinaires, indépendamment qu'ils puissent ou non répondre aux exigences du programme régulier (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.28)
- l'inclusion se base sur une conviction ferme, appuyée sur l'expérience, que tous les enfants ont de la valeur et qu'ils peuvent mieux apprendre en classes ordinaires avec leurs pairs de même âge (Association pour l'intégration sociale du Nouveau-Brunswick, p.1, 13).

Selon la vision de cette association :

- l'inclusion ne vaut pas pour certains enfants seulement. Les enfants qui ont des incapacités dites «sévères» peuvent également apprendre et participer avec succès dans des classes ordinaires et des écoles ordinaires du milieu. L'inclusion n'est pas non plus une situation pour laquelle l'apprenant devrait être «prêt». Tous les enfants sont toujours prêts à fréquenter les écoles ordinaires. Leur participation n'est pas quelque chose qu'ils devraient arriver à gagner

Contrairement aux pratiques d'intégration plus courantes où il faut répondre à diverses exigences et conditions pour pouvoir participer aux environnements scolaires ordinaires,

- selon les principes de l'inclusion, les apprenants ne «poussent» pas pour pouvoir entrer, par ce que dans un programme d'éducation inclusive, on présuppose que tous les élèves seront placés dans les classes qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient pas d'incapacités (Winzer, 1999, p.39)
- l'inclusion vise, dès le départ, à ne laisser personne à l'extérieur de la classe ordinaire, peu importe les particularités ou problématiques qu'il peut vivre
- alors que le terme intégration implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (*mainstream*) et dans la vie communautaire après qu'il en a déjà été exclu, l'inclusion vise à ne pas laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire

Un répondant rappelle que l'inclusion vaut aussi pour les enfants des minorités ethniques et culturelles

Qui reconnaît et valorise la participation de tous

Selon Toronto Parks & Recreation, Adapted and Integrated Services (2004) :

- l'inclusion est ce qui se produit quand on prend en considération les besoins et la dignité d'un individu qui a des incapacités ou des besoins spéciaux de vivre au sein de la communauté. L'inclusion apporte des bénéfices mutuels tant pour la communauté que pour l'individu

Plusieurs participants au projet ont aussi parlé d'inclusion en termes d'appartenance et de participation d'une personne à la vie de la communauté :

- faire partie de, à part entière...
- permettre à une personne de faire partie de...
- tenir compte à tous les niveaux des besoins et capacités de l'individu dans ses relations avec les humains et son environnement

On parle de l'inclusion dans le domaine scolaire comme étant une approche éducative selon laquelle

- tout élève doit être scolarisé en classe ordinaire, indépendamment qu'il puisse ou non répondre aux exigences du programme régulier (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.6)
- l'éducation inclusive signifie que tout le monde est accueilli et valorisé dans son école de quartier. Être inclus dans son école de quartier signifie que vous avez les mêmes possibilités que tout autre enfant de l'école, que vous avez à votre portée une variété de choix et que vous pouvez être dans la même classe que vos pairs (Andrews, 1996, p.46)
- tous les élèves sont membres à part entière et participent activement à la vie de la classe
- reconnaît à tout élève le droit de fréquenter et de faire partie à part entière de la classe ordinaire et de l'école de son quartier

- qui permet aux enfants de développer la confiance en soi, une image positive de soi, des comportements sociaux, des compétences scolaires et autres, de se sentir valorisés comme personnes et d'être acceptés par la société (Association pour l'Intégration Sociale du Nouveau-Brunswick, p1-13)

Un système et des pratiques éducatives différents

La question de l'inclusion est actuellement un sujet d'actualité dans le monde de l'éducation de plusieurs pays. S'appuyant sur des valeurs de participation sociale de tous, elle propose de façon concrète la création d'un système et de pratiques éducatives différents de ce qui a généralement cours. En ce qui concerne l'éducation des apprenants avec des limitations fonctionnelles et des incapacités, comme l'indique l'examen des écrits, l'inclusion

- implique des efforts pour amener des changements structurels de base dans le mode de fonctionnement fondamental de l'éducation spéciale et pour améliorer les pratiques éducatives (Winzer et Marzurk, 1998, p.93-94)
- privilégie la création d'un système scolaire pour tous et selon laquelle c'est la classe ordinaire qui doit s'adapter aux EHDAA et à tous les élèves et que c'est à la classe ordinaire et à l'école qu'il faut apporter les différents services de soutien appropriés (Doré, Wagner et Brunet dans Morin et Tassé, 2003)
- comporte l'effort d'offrir plus d'aide et de soutiens additionnels à l'intérieur de la classe ordinaire plutôt que de retirer l'élève pour de l'enseignement individuel isolé (Master Teacher, 2004)

Les participants, tant au niveau des répondants au QMC que dans les ateliers, continuent dans le même sens :

- option dans l'organisation du contexte de vie et d'apprentissage qui vise le « vivre ensemble » et qui mise sur sa richesse pour la réalisation facilitée des progrès d'une personne
- on tente de créer un système qui inclut tous les élèves et qui tient compte des besoins de chacun dans la classe ordinaire
- l'inclusion sous-entend que l'élève HDAA fait partie intégrante de la classe ordinaire (physiquement, socialement et académiquement) et préconise l'adaptation de la classe à l'élève qui présente des besoins particuliers
- l'enfant a accès à toutes les activités de la classe et dans le meilleur des contextes pour qu'il soit vraiment « participant » aux activités
- l'élève appartient au groupe
- a un rôle actif dans le groupe, équivalent aux autres
- on veut répondre aux besoins spécifiques de l'enfant pour qu'il évolue tant au niveau académique que personnel et social
- implique que tous les processus tiennent compte de la présence de l'enfant
- n'implique pas que l'enfant uniquement doit s'adapter à son milieu, mais plutôt que le milieu doit s'adapter à l'élève

Alors que certains répondants au QMC semblaient penser que la présence en classe ordinaire n'était que pour certaines périodes seulement, d'autres participants ont souligné que le concept d'inclusion impliquait une participation à 100% à la classe ordinaire. Et si cet aspect-là n'a pas été abordé de façon plus précise par les participants du projet, il demeure important de noter que beaucoup de défenseurs de l'inclusion ne veulent pas des environnements de services du système en cascade autres que la classe ordinaire.

Un changement de perspective

Certains participants au projet précisent que l'éducation inclusive implique un changement dans la façon même de voir l'école :

- les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence. Il y a un changement de perspective, car on ne cherche plus seulement à aider les élèves éprouvant des difficultés, on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives

Soutiens nécessaires à la pratique inclusive

Dans certains ateliers de discussion, on a précisé le genre de soutiens à apporter à l'école et à la classe ordinaire de même qu'à l'enfant pour que l'éducation inclusive puisse se réaliser :

- cela implique au plan pratique que tous les élèves qui en ont besoin reçoivent les services et soutiens au sein de la classe. Nous entendons par services de soutien une adaptation de l'enseignement, du matériel et de la gestion de classe. Nous pensons aussi aux personnes ressources, aux formations données au personnel enseignant et professionnel concerné par les EHDAA, ainsi que l'aide pédagogique qui est apportée à l'enseignant et à l'élève
- pour bien saisir le terme inclusion, nous notons également l'importance d'ajouter les concepts de gestion de classe participative et de pédagogie différenciée et suggérons d'ajouter ces concepts au lexique

Autres aspects

Les écrits abordent aussi le rôle de l'enseignant au sein de l'éducation inclusive :

- quand un enfant est inclus en classe ordinaire, l'enseignant de la classe ordinaire détient la responsabilité première de cet enfant et doit voir à ce que soient apportées les modifications au programme et au curriculum appropriées. L'enseignant de cette classe travaille également avec d'autres professionnels pour créer un enseignement sur mesure pour les besoins de cet enfant (Winzer, 1999, p. 14-20)
- l'inclusion comporte un partage des responsabilités et de la résolution des problèmes et un soutien mutuel de tous les intervenants qui dispensent des services aux élèves (Master Teacher, 2004)

Si par ailleurs les participants au projet n'ont pas abordé à l'intérieur de leurs réflexions autour du terme inclusion toute la question de la participation des parents, il convient cependant de rappeler qu'au sein de la philosophie de l'éducation inclusive, celle-ci est importante.

Enfin, les participants d'un atelier recommandent comme définition du terme inclusion celle présentée par Doré, Wagner et Brunet dans Morin et Tassé (2003) et déjà suggérée par des répondants au QMC, qu'ils jugent couvrir les aspects essentiels.

Le mot inclusion en français

Avant de recommander une définition en termes de contenu, il nous faut aborder la question du français et du fait que le mot inclusion, tel qu'utilisé dans le contexte scolaire, n'est pas accepté comme tel par l'Office québécois de la langue française. Selon l'OLF, le mot inclusion existe bel et bien en français et peut être utilisé dans différents domaines, mais pas dans celui des sciences humaines où il est considéré comme un anglicisme. On suggère plutôt d'utiliser le terme intégration et éducation intégratrice.

Réflexions au sein des ateliers

La question a été soumise aux différents groupes de discussion dont sont ressortis différentes réflexions intéressantes, sans qu'on puisse cependant en faire ressortir une position unanime.

Dans un premier atelier, on ne s'est pas trop préoccupé de la question du français, plus soucieux de cerner le concept d'inclusion.

Dans un second atelier, après une longue discussion, on a proposé d'utiliser un nouveau mot, soit le mot inclusivité, dont la définition serait : « l'appartenance et la participation active d'une personne à la vie de la communauté ». On précise ensuite que « l'inclusivité serait une philosophie et l'inclusion, la façon d'appliquer cette philosophie ». Si cette proposition de créer un nouveau mot français pour exprimer la philosophie de l'inclusion peut paraître de prime abord intéressante, on ne voit pas cependant en quoi elle réglerait la question de l'anglicisme du mot inclusion qui continuerait à être utilisé dans le cas de la pratique. Nous craindrions dans ce contexte d'ajouter un autre mot qui n'aiderait pas nécessairement à voir plus clair.

Dans un troisième atelier, on y est allé d'une approche que nous qualifierions de pragmatique. Tout en reconnaissant que le terme inclusion tel qu'utilisé était pris à l'anglais, on a convenu qu'il n'existait pas en français d'autre terme équivalent pour exprimer ce qu'il voulait dire et que le terme intégration ne rendait pas nécessairement et on a suggéré de l'utiliser quand même, faisant valoir également qu'il était de plus en plus utilisé dans toutes sortes de situations à caractère politique ou social et que l'usage s'en répandait. On a aussi compris que le mot inclusion était utilisé dans le contexte social comme contraire d'exclusion.

Dans un dernier atelier enfin, on s'est opposé à l'utilisation du mot inclusion pour diverses raisons dont nous livrons ici le résumé :

- de l'avis du groupe, le terme inclusion réfère à une « intégration réussie » et ne devrait pas faire partie d'une définition distincte. D'une part, la notion d'inclusion réfère à une définition précise dans le domaine des mathématiques, de la chimie et des sciences physiques, i.e

à l'existence d'un élément qui est inclus dans un ensemble mais qui garde ses attributions, sans modifier la structure du groupe pour former une nouvelle composition (qui interagisse avec lui et l'intègre réellement). Il y a là un aspect réducteur (cette idée d'être inclus/présent dans le groupe sans que cela signifie être pleinement intégré à la vie du groupe). D'autre part, la notion d'inclusion est un anglicisme, un terme flou, méconnu, et son utilisation parallèle à la notion d'intégration pourrait créer plus de confusion dans la population dans le contexte où il y a encore un travail à faire pour faire comprendre ce qu'est l'intégration

À cela nous apporterons trois remarques. D'abord, de traiter les mots inclusion et «intégration réussie» comme étant des synonymes serait réduire ou ignorer certains aspects de l'inclusion et de la réorganisation du système de services actuel que prône cette approche. Ensuite, tel que rapporté précédemment au cours de l'étude de ce terme, la notion de participation à part entière de tous les élèves tant aux activités scolaires qu'à la vie de la classe fait partie inhérente de la vision de cette approche et implique une nouvelle dynamique de classe et de l'école qui en tienne compte. La préoccupation ou crainte exprimée par les membres de cet atelier «d'être inclus/présent dans le groupe sans que cela signifie être pleinement intégré à la vie du groupe» fait donc également partie des préoccupations de l'inclusion, soit de reconnaître la valeur de chacun et de ne laisser personne à l'écart.

Ensuite, pour ce qui est de l'utilisation du mot inclusion «en parallèle à celui de la notion d'intégration qui risquerait de jeter plus de confusion dans la population», nous rappelons que le but du présent projet est justement d'y voir plus clair dans la compréhension des mots clés et de faire les distinctions en conséquence. Or, par rapport aux deux termes inclusion et intégration tels qu'ils sont généralement utilisés, les données recueillies au sein de ce projet indiquent qu'il y a bel et bien des différences entre les deux, qu'il faut les reconnaître et justement, ne pas utiliser ces mots en parallèle mais à bon escient. Nous rappelons également que le but de ce projet n'est pas de se prononcer sur l'une ou l'autre approche ou sur leur mérites respectifs, mais de préciser de façon neutre le sens des mots utilisés dans le domaine des services éducatifs offerts aux personnes qui ont des incapacités.

Tenant compte des données colligées au sein de ce rapport ainsi que des différentes réflexions au sein des ateliers, nous croyons à l'instar de la majorité des participants aux groupes de discussion qu'il n'y a pas actuellement de mot plus clair en français pour exprimer ce que le mot inclusion veut signifier. Nous le voyons de plus en plus utilisé dans le monde de l'éducation dans différents pays de tous les hémisphères et il est important que tous ceux qui se préoccupent de la question des services éducatifs sachent à quoi il réfère.

D'autre part, l'étude du terme Intégration (voir Intégration) a permis de voir qu'il s'agit là d'un terme générique qui englobe différentes façons de voir et de faire l'intégration et qu'il y a différences approches de l'intégration scolaire des apprenants avec des incapacités, l'inclusion étant l'une d'elles. Il faut également comprendre que le mot inclusion a été proposé en réaction à la pratique d'intégration courante de servir les élèves que l'on dit «intégrés» dans divers contextes scolaires souvent séparés de la classe ordinaire et de leurs pairs non-handicapés, ce que plusieurs défenseurs de l'inclusion perçoivent comme une forme d'exclusion.

Définition recommandée

***Inclusion** : approche nouvelle en éducation, qui prône la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire, dans l'école de leur quartier. Cela vaut tant pour les élèves issus des minorités culturelles*

ou ethniques que pour les apprenants qui ont des incapacités ou des difficultés. L'inclusion implique une façon différente de voir la classe, l'école, et les services éducatifs. Elle repose sur la conviction que tous les apprenants, y compris les personnes ayant des incapacités et peu importe le degré de leurs incapacités, ont droit à la classe ordinaire. Elle soutient que tous les élèves devraient en faire partie intégrante tant au plan social que scolaire, que c'est à la classe ordinaire de s'adapter (adaptation de l'enseignement, du matériel et de la gestion de classe) et à laquelle il faut apporter les différents soutiens appropriés (personnes ressources, formations données au personnel enseignant et professionnel ainsi que l'aide pédagogique apportée à l'enseignant et à l'apprenant).

INCLUSION TOTALE

Le terme inclusion totale, en plus d'être considéré à partir de la littérature et des questionnaires QMC, a été soumis en atelier de discussion. Il sera donc étudié à partir des données de ces trois sources. Presque la totalité des répondants au QMC ont associé le terme à l'éducation inclusive en disant que cela allait de soi que si on parlait d'inclusion ou d'inclusion totale, on parlait d'une approche inclusive. La petite minorité qui a associé le terme à l'éducation spéciale semble l'avoir fait en voyant l'éducation spéciale comme soutien à l'inclusion. Ceci dit, et comparant les réponses que les répondants au QMC ont données tant au terme inclusion qu'à celui d'inclusion totale, il est clair que les réponses se recoupent et que les répondants ne font pas vraiment de différence entre les deux termes. Certains ont même sauté la question en renvoyant à la définition qu'ils avaient donnée à l'un ou l'autre mot.

Par ailleurs, si au moment de l'analyse des données sous le mot inclusion on a pu remarquer que ce mot était encore nouveau dans le vocabulaire de services éducatifs et que beaucoup de participants ne savaient pas vraiment ou exactement à quoi il référait, il semble assez clair par les réponses et les discussions au sein des ateliers que l'expression «inclusion totale» n'est pas utilisée. La seule distinction que l'on peut voir entre inclusion totale et inclusion serait au niveau du degré de participation dans la classe ordinaire que le mot inclusion totale impliquerait :

- tous les élèves sont inclus à temps plein dans les classes ordinaires
- à 100% du temps dans la classe ordinaire

Mais ils sont très peu de répondants à avoir abordé cette question.

Ce qu'en disent les auteurs

- l'inclusion totale est l'intégration des élèves qui ont des incapacités dans les classes du régulier en tout temps, indépendamment de la nature ou de la sévérité des incapacités (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p. 5)
- pour des élèves ayant des incapacités, l'inclusion totale signifie que : a) les élèves sont éduqués pendant toute la journée ou la plus grande partie de la journée dans des classes ordinaires avec leurs pairs, b) le programme scolaire est adapté à leurs besoins sociaux et éducatifs, et c) les élèves et les enseignants reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour réussir. L'inclusion totale ne veut jamais dire placer un enfant qui a des besoins spéciaux dans une classe ordinaire sans adaptation ou soutien (Lusthaus et Lusthaus, 1996, p. 214)
- l'éducation inclusive signifie que tout le monde est accueilli et valorisé dans son école de quartier. Être inclus dans son école de quartier signifie que vous avez les mêmes possibilités que tout autre enfant de l'école, que vous avez à votre portée une variété de choix et que vous pouvez être dans la même classe que vos pairs (Andrews, 1996, p.46)

Bunch, 1994, pour sa part, met en garde contre ce qu'on pourrait qualifier d'inclusion sauvage en soulignant :

- le concept d'inclusion totale ne suggère aucunement que quelque enfant que ce soit qui a des besoins spéciaux soit inscrit dans une classe ordinaire, *à moins que* cette classe soit accueillante, *à moins qu'* un programme individualisé soit créé pour répondre aux besoins et styles d'apprentissages de cet enfant et *à moins que* le personnel de soutien spécialisé, les services et le matériel nécessaires pour soutenir l'inclusion soient présents si nécessaires et lorsque nécessaires

Nous ne voyons cependant rien dans ces affirmations de la littérature qui puisse donner de l'inclusion qui serait qualifiée de «totale», une définition différente de celle de l'inclusion.

Ce qu'en pensent les participants aux groupes de discussion

Après avoir débattu de la question, ceux qui ont étudié le mot suggèrent de considérer les deux termes inclusion totale et inclusion comme synonymes et de ne pas ajouter le qualificatif total au mot inclusion. Selon eux, l'inclusion totale «veut dire que tous les élèves sont dans les classes ordinaires et participent activement à tous les aspects de la vie de la classe et de leur école de quartier». Cela est le sens-même du mot inclusion et le qualificatif total n'y ajouterait rien sauf de la confusion.

Définition recommandée

***Inclusion totale** : synonyme du terme inclusion, repose sur la conviction que les personnes handicapées ont un droit à la classe ordinaire et reconnaît à tout élève le droit de fréquenter et de faire partie à part entière de la classe ordinaire et de l'école de son quartier. L'inclusion sous-entend que peu importe ses difficultés, l'apprenant fait partie intégrante de la classe ordinaire, tant au niveau des apprentissages scolaires que socialement et que c'est à la classe ordinaire qu'il faut apporter les différents soutiens appropriés. Le qualificatif «total» dans ce cas est considéré comme superflu.*

INTÉGRATION

Le terme intégration est très présent dans le domaine de l'éducation. Ceci dit, on a pu voir beaucoup de confusion quant au fait de pouvoir l'associer plus à une approche d'éducation inclusive ou d'éducation spéciale : un peu plus de la moitié des répondants au QMC ont associé le terme intégration à l'éducation inclusive, près du quart à l'éducation spéciale, certains n'ont pas donné de réponse à la question et 6 % ont dit qu'il s'agissait d'un terme générique qui englobait les deux approches. Ce mot étant très important à comprendre et à bien cerner, il a été étudié non seulement au niveau de la recension des écrits et des réponses au questionnaire QMC, il été également soumis à tous les groupes de discussions. L'analyse des résultats se fera donc au niveau de ces trois sources.

L'intégration comme concept général

Avant d'entrer dans le domaine plus précis des services éducatifs, plusieurs participants, tant les répondants au questionnaire que dans les ateliers de discussion, ont défini la notion d'intégration en termes généraux :

- une situation où il y a égalité de chance pour un groupe minoritaire ou pour un individu de se joindre à la majorité
- action de permettre à une personne de faire partie à part entière d'un groupe donné
- faire partie d'un groupe social malgré les différences
- il y a intégration lorsque les gens participent publiquement les uns avec les autres dans des activités, en des lieux et en quantité culturellement normatifs
- le fait de permettre à des individus présentant des différences par rapport à un groupe majoritaire de faire partie à part entière de ce groupe. Les différences peuvent être par exemple langagières, sociales, physiques, sensorielles et intellectuelles
- processus qui permet à chaque personne de participer de façon pleine et entière aux activités d'un groupe sur les plans physique, social et fonctionnel

Au niveau scolaire

Au niveau de son utilisation dans le domaine scolaire, le mot intégration veut dire plusieurs choses, souvent différentes. Un répondant dit même de façon lapidaire : «Le concept est désuet puisqu'il y a au moins 100 définitions qui veulent dire n'importe quoi!». À la lumière des trois sources de données de ce projet, essayons d'y voir plus clair.

S'il y a confusion, c'est selon un répondant au QMC à cause du fait que

- le mot intégration est un terme générique qui peut prendre différentes significations : ça peut être un processus comme un résultat, on peut parler d'intégration physique (être physiquement dans), d'intégration sociale (avoir des interactions avec d'autres), d'intégration pédagogique (avoir le plus possible les mêmes activités mais adaptées)

Comme l'indiquent Doré, Wagner et Brunet (1996)² en parlant d'intégration scolaire :

- cette notion est polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent souvent à des fins différentes : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique, etc. [...] Le vocable « intégration » peut tout aussi bien servir à désigner le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas des élèves intégrés dans les classes ordinaires. À son tour, l'amplitude de l'intégration va de l'intégration limitée à des matières « périphériques » (éducation physique et arts, par exemple) à l'intégration dans les matières fondamentales (langue maternelle et mathématiques) jusqu'à l'intégration dans toutes les matières.

Andrews et Lupart (2000) définissent intégration comme étant :

- la « participation entière des élèves exceptionnels dans les classes ordinaires »
- Weber et Bennett (1999) de leur côté, indiquent que :
- le terme intégration fait généralement référence au placement des élèves qui ont des incapacités dans les classes ordinaires... [et que] cela peut aller du temps plein dans la classe ordinaire avec divers niveaux de soutien, incluant la possibilité de retrait, à du temps partagé variable entre la classe ordinaire et la classe spéciale

Selon leur interprétation, le mot intégration équivaldrait au fait d'intégrer un élève dans la cascade de services. Plusieurs répondants au QMC définissent également le mot intégration en ces termes :

- intégration = *mainstreaming*
- intégration = continuum de services en cascade

Dans la classe ordinaire ou dans le milieu le plus normal possible

Si plusieurs participants ont parlé d'intégration scolaire en termes de participation de l'apprenant à la classe ordinaire, ils sont nombreux à avoir parlé de son intégration « dans le milieu le plus normal possible » :

- accès au milieu scolaire le plus normal possible
- dans le milieu ou l'environnement le plus normal possible
- le lieu de l'action est le plus « régulier », « normal » possible
- dans la mesure du possible, on place l'enfant dans un milieu normal et on adapte l'enseignement
- même si l'enfant est différent ou a des difficultés particulières, il peut participer à des cours ou autres activités (sous-entendu de la classe ordinaire)

2 Robert Doré, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet, *Réussir l'intégration scolaire-La déficience intellectuelle*, Mtl, Québec, 1996, p30

- dans l'environnement le plus normalisant, soit celui qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge.

L'intégration en classe ordinaire à certaines conditions

Contrairement à l'approche inclusive (voir le terme Inclusion) qui prône que tout enfant soit accepté dans la classe ordinaire et l'école de son quartier et y soit considéré comme un membre à part entière quelles que soient ses difficultés ou incapacités, dans l'approche d'intégration qui prévaut actuellement, pour pouvoir être scolarisé en classe ordinaire, l'apprenant doit répondre à certaines conditions. Tel que l'ont souligné plusieurs participants au projet Mots clés, on ne parlera d'intégration à la classe ordinaire que pour certains élèves qui ont des incapacités, pas tous, et souvent en partie seulement ou dans certaines conditions :

- cela ne s'applique habituellement qu'à certains enfants, plus spécialement à ceux qui ont des incapacités légères, généralement des élèves identifiés comme nécessitant des services d'éducation spécialisée et qui passent souvent des classes spéciales aux classes ordinaires
- seulement lorsqu'ils peuvent répondre aux attentes pédagogiques traditionnelles, ou là où ces attentes ne sont pas importantes
- cela signifie une évaluation des besoins et capacités du groupe, une évaluation des capacités de l'élève et une conciliation entre les deux
- exige de la personne/élève qu'elle se plie aux règles d'un groupe

Au sein d'un groupe de discussion, on a fait remarquer :

- qu'au Québec, le parent et l'élève doivent faire la preuve que l'élève HDAA est intégrable, qu'il est en mesure de s'adapter au système, à l'école et à la classe

Implique des adaptations à tous les niveaux

Cette question a été abordée au sein d'un atelier surtout. On y dit que :

- l'élève intégré est un élève qui a accès au milieu scolaire le plus normal possible, lequel demande une adaptation mutuelle de l'enseignant, de l'élève HDAA, des autres élèves et du milieu, en vue de favoriser les apprentissages de l'élève, ainsi que son insertion sociale

On souligne également que :

- une vraie intégration implique une gestion de classe participative et une pédagogie différenciée qui font une différence dans l'adaptation de l'enseignement. On insiste que ces concepts sont importants, qu'ils sont liés à toute forme d'intégration.

Utilisation des termes intégration, *mainstreaming* et inclusion

Avec les années, différents termes ont été utilisés pour parler d'intégration scolaire : des termes comme intégration, *mainstreaming* et inclusion... Certains font équivaloir les mots intégration et inclusion, comme Weber et Bennet (1999) qui suggèrent de rejeter le mot inclusion pour utiliser plutôt l'expression «intégration totale». La question a été soumise aux groupes de discussion.

Dans l'un d'eux, on estime qu'il ne servirait à rien d'encombrer un lexique de termes référant à des «niveaux d'atteinte» de l'intégration. Selon ces participants, il ne devrait pas être nécessaire de parler d'intégration partielle ou totale, mais plutôt d'intégration réussie ou non :

- l'intégration est réussie ou non selon qu'elle permet la participation pleine et entière à la vie du groupe tant aux plans physique (local commun, aménagement), social (interactions avec les autres) que fonctionnel (développement des compétences intellectuelles par exemple) Dans un autre atelier, par ailleurs, on a rejeté la suggestion d'utiliser intégration totale au lieu d'inclusion, reconnaissant qu'il y avait des différences entre les deux. On dit qu'il y a actuellement deux approches différentes de l'intégration : «l'intégration est le concept général, tandis que l'inclusion et le *mainstreaming* sont deux façons d'appliquer ce concepts». Selon des participants au projet, l'inclusion insiste sur la participation de l'élève à la classe ordinaire en tout temps, le *mainstreaming* sur son intégration « dans le milieu le plus normal possible ».

Au Québec, l'intégration en classe ordinaire est un moyen, non un droit

Des répondants au QMC précisent qu'au Québec

- selon la Loi de l'instruction publique, l'intégration en classe ordinaire est un moyen qui doit être privilégié chaque fois qu'elle favorise les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève. Il ne s'agit pas d'un droit absolu puisque c'est la réponse aux besoins de l'élève, donc individualisée, qui permet de déterminer la meilleure modalité de services à lui offrir. Pour le MEQ, c'est l'adaptation des services qui constitue un droit. L'intégration n'est pas une fin en soi, mais un moyen à privilégier pour favoriser les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève

Définition recommandée

***Intégration** : au sens général, processus qui permet à chaque personne de participer de façon pleine et entière aux activités d'un groupe sur les plans physique, social et fonctionnel. L'intégration des apprenants est réussie ou non selon qu'elle permet leur participation pleine et entière à la vie du groupe, tant aux plans physique (local commun, aménagement), social (interactions avec les autres) que fonctionnel (apprentissage, développement des compétences intellectuelles etc.). Dans le domaine scolaire, le mot intégration peut prendre plusieurs significations : parler d'un processus d'intégration tant des services que d'élèves, que des résultats atteints... parler d'intégration physique, sociale, pédagogique... dans la classe ordinaire ou encore dans la cascade de services.*

Il existe actuellement deux approches importantes en intégration scolaire : celle associée à la cascade de services et en place depuis une trentaine d'années, que nous proposons de nommer inté-

gration-cascade (voir Continuum de services en cascade et Mainstreaming) et celle, plus récente, de l'inclusion, que nous proposons de nommer intégration-inclusion (voir Inclusion). L'intégration-cascade consiste à scolariser et à socialiser les apprenants ayant des incapacités, difficultés ou besoins particuliers, dans le milieu le plus normal possible. Cela peut aller du temps plein dans la classe ordinaire avec divers niveaux de services et soutiens, à diverses formules de temps partagé. Cela peut signifier aussi que les apprenants soient scolarisés à temps plein dans les classes spéciales et même dans des milieux séparés de leurs pairs et des enfants sans incapacités. Ce processus implique une évaluation des besoins et capacités de l'apprenant, des capacités et besoins du groupe, et une conciliation entre les deux. L'intégration-inclusion, de son côté, prône la participation entière de tous les élèves à la classe ordinaire, y compris des élèves qui ont des incapacités et indépendamment du degré de ces incapacités, avec les différents services et soutiens apportés à la classe ordinaire. Quelle que soit l'approche privilégiée, une réelle intégration implique des adaptations et ajustements divers, et pour la réussir, une pédagogie différenciée ainsi qu'une gestion de classe participative sont considérées comme importantes.

Il est à noter qu'au Québec, comme ailleurs au Canada, l'intégration à la classe ordinaire n'est pas reconnue comme un droit.

MAINSTREAM

Les mots *mainstream* et *mainstreaming* ont été jusqu'au début des années '80 des termes couramment utilisés chez les anglophones pour parler des services éducatifs offerts aux apprenants avec des incapacités et difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Si au Québec on y fait référence au niveau de la littérature, il reste un mot inconnu de beaucoup des gens, parents comme enseignants. Il est à noter en effet que plus des 2/3 des répondants au questionnaire QMC n'en ont pas donné de définition, avouant ignorer ce que le terme signifiait ou encore en sautant carrément la question. Par ailleurs, beaucoup de ceux qui ont répondu ont semblé improviser une réponse. Certains signifiaient qu'ils savaient que le terme était associé au mot intégration, mais de façon confuse. Bref, en ce qui a trait à la grande majorité des répondants, on ne sait pas ce que signifie le mot *mainstream* et quand on en a une vague idée, il y a beaucoup de confusion. Ceci dit, une petite minorité de ceux qui ont répondu savaient très bien ce que le terme signifiait.

Le terme a été soumis à deux ateliers de discussion. Dans un des ateliers, on n'a pas eu le temps de l'aborder; dans le second, on a dit, sans plus, que ce terme était un anglicisme, qu'il n'était pas utilisé dans le milieu, mais « nous utiliserions le terme intégration pour parler de *mainstream* », donc que le terme était équivalent au mot intégration.

Tout en sachant qu'il s'agit évidemment d'un anglicisme (ce pourquoi il est écrit en italique) et qu'il est peu utilisé au Québec, il est pertinent que l'on éclaire ce terme et que ceux qui s'intéressent à la question des services éducatifs pour personnes qui ont des incapacités sachent à quoi ce terme réfère et dans quel sens il est ou a été utilisé, car on le retrouve souvent au niveau des écrits.

Origine du mot

Un répondant au QMC nous aide à comprendre d'où vient le mot *mainstreaming* :

- Ce qu'il faut comprendre quand on parle des mots *mainstream* et *mainstreaming*, c'est qu'il y avait au cours des années '50 et '60, deux systèmes séparés d'organisation de services éducatifs : un pour les enfants « ordinaires », le système régulier, et un autre pour les enfants dits « exceptionnels » ou handicapés. Au cours des années '70, on a décidé d'intégrer ces deux systèmes d'organisation de services dans un même grand système général dont le continuum de services en cascade est le modèle d'organisation. Chez les anglophones, il y a un terme spécial pour parler de cette intégration des deux systèmes en un : c'est le mot *mainstreaming*. Le mot anglais *stream* signifiant « cours d'eau ou courant d'eau », ce que l'on a fait, grosso modo, c'est de prendre les deux « courant s » d'organisation de services pour les intégrer dans un grand tout, ou « courant général », appelé *mainstream*

C'est peut-être de ce vocabulaire emprunté au domaine des cours d'eau que viendrait le mot « cascade » du système de services en cascade (voir Continuum de services en cascade).

Mainstreaming comme synonyme d'intégration

Depuis, le mot *mainstreaming* a été souvent utilisé comme synonyme d'intégration, et selon ce qu'en disent Doré, Wagner et Brunet (1996), ce que ce concept décrit en termes d'intégration scolaire,

c'est essentiellement celle qui consiste à «intégrer» les élèves avec des incapacités dans les différents services ou niveaux de services du système en cascade dans le système général. C'est d'ailleurs pour souligner cet aspect qu'ils utilisent l'expression « intégration-*mainstreaming* » pour décrire cette approche.

Selon d'autres sources de la littérature ou d'autres participants :

- *mainstreaming*, souvent utilisé comme synonyme d'intégration, est apparu en éducation spéciale au cours des années '70
- les mots *mainstreaming* et intégration sont utilisés de façon interchangeable (Duquette, 1996)
- le *mainstreaming* ou intégration implique une offre de services de soutiens suffisants basés sur des besoins éducatifs reconnus (Andrews et Lupart, 2000)
- au plan philosophique, le *mainstreaming* était centré sur l'intégration des enfants avec des incapacités avec leurs pairs sans incapacités dans le contexte de l'école ordinaire de quartier. En tant que processus, le *mainstreaming* a procuré des services sur un continuum de telle sorte qu'un éventail de services a permis à des élèves d'être intégrés de la manière la mieux adaptée à leurs besoins (Winzer, 1999)
- le *mainstreaming* a trait à la pratique d'enseigner aux élèves exceptionnels dans la classe ordinaire pendant plus de 50% de la journée (Duquette, 1996, p. 149)
- la notion d'intégration (*mainstreaming*) exprime un objectif visé pour le plus grand nombre d'élèves handicapés ou en difficulté. Elle signifie que les populations cibles seront desservies selon les modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme
- selon ce principe, l'élève a le droit d'être éduqué dans l'environnement le plus normal possible, mais celui-ci peut être placé dans une classe spéciale, dans une école spéciale ou autre, afin de mieux répondre à des besoins spécifiques non disponibles à l'école ordinaire

Termes peu à peu délaissés

D'après ce qui ressort des données du projet Pour y voir clair du côté anglophone, il semble que depuis l'apparition du concept d'inclusion et d'éducation inclusive, le mot *mainstreaming* soit moins utilisé et considéré comme un peu démodé. Selon Friend, Bursuck et Hutchinson (1998) : «éducation inclusive est une expression relativement nouvelle, qui remplace des termes comme *mainstreaming* des années 1970 et intégration des années 1980». Nous ferons remarquer à cet effet que, comme il a déjà été indiqué au cours de ce projet (voir les termes Intégration et Inclusion), il y a cependant des différences entre ces approches et qu'il serait erroné d'utiliser les mots inclusion, intégration et *mainstreaming* de façon interchangeable.

Suite à ces considérations diverses, nous recommandons la définition suivante :

Définition recommandée

Mainstreaming : terme souvent utilisé en anglais à partir des années '70 comme synonyme du mot *intégration*. Le mot *intégration*, utilisé en ce sens, réfère au fait d'intégrer des apprenants avec des incapacités à l'intérieur du continuum de services en cascade du système général d'éducation. Bien

que le terme *mainstreaming* semble maintenant moins utilisé, il est fautif d'utiliser à la place de ce mot les termes *inclusion* ou *éducation inclusive*, car cela nie les différences avec le *mainstreaming*.

Traduire *mainstreaming* par *intégration-cascade* :

On utilise actuellement en français soit le mot *mainstreaming* lui-même ou encore l'expression *intégration-mainstreaming* pour parler d'intégration de l'apprenant qui a des incapacités ou difficultés dans le milieu le plus normal possible au sein des différents niveaux de services du continuum de services en cascade du système d'éducation. Nous suggérons d'utiliser plutôt l'expression *intégration-cascade*. Le système en cascade existant au Québec et étant connu de la majorité de ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation, nous sommes d'avis que l'expression *intégration-cascade* éviterait l'anglicisme, pourrait bien rendre ce que l'on veut exprimer et être mieux comprise.

ORTHOPÉDAGOGUE

Le terme orthopédagogue n'ayant pu être abordé en atelier de discussion, il sera considéré à partir des réponses au QMC et de la littérature. Un peu plus de la moitié des répondants au QMC ont associé le terme aux deux approches, 19% à l'éducation inclusive, 7% à l'éducation spéciale seulement et 19% n'ont pas donné de réponses. Par ailleurs, tous connaissaient le terme.

Un enseignant spécialisé

La majorité des participants du projet définissent orthopédagogue comme étant un enseignant spécialisé :

- en adaptation scolaire
- dans les difficultés d'apprentissage
- particulièrement dans les matières de base, langue maternelle et mathématiques
- qui a une formation spécifique pour des élèves en difficulté
- formé pour travailler avec des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps
- pour corriger les stratégies d'apprentissage
- spécialisé dans la mise en place d'interventions appropriées
- attentif aux différentes approches existantes, aux différents styles d'enseignement et aux façons d'apprendre variables des individus
- spécialiste de l'intervention pédagogique et des difficultés d'apprentissage

Peut intervenir de diverses façons

De par sa formation spécialisée, l'orthopédagogue a diverses compétences et peut intervenir de diverses façons soit directement auprès des enfants ou encore auprès des enseignants :

- peut enseigner directement aux élèves exceptionnels
- peut donner des services directs aux élèves qui ont des incapacités
- crée, modifie et enseigne dans plusieurs domaines du curriculum et voit aux éléments qui facilitent la réussite des élèves dans l'environnement régulier. Ils peuvent fournir du soutien au niveau des apprentissages scolaires tant des programmes réguliers qu'adaptés et faire de l'entraînement au niveau des habiletés sociales et de communication pour aider l'enfant à mieux interagir en classe ordinaire (Winzer, 1999, p. 458)
- les orthopédagogues sont habituellement responsables de la gestion et de la coordination des services qu'un élève reçoit, incluant la rédaction et l'application du plan d'enseignement individualisé (PEI) (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.40)
- donne des services directs aux élèves qui ont des incapacités soit dans une classe du régulier ou dans une classe d'éducation spécialisée et rencontre les enseignants pour résoudre les problèmes (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.458)
- soutenir les enseignants et évaluer les jeunes qui ont des problèmes d'apprentissage
- favoriser les apprentissages académiques par différentes méthodes, stratégies

- aider les enseignants à adapter leurs activités en lien avec le programme

Peut intervenir autant en dehors de la classe qu'en classe ordinaire ou spéciale

- peut travailler en classe régulière et en classe spéciale
- peut être en classe ou hors classe, être soutien à l'enseignant dans ses interventions auprès du jeune ou travailler auprès du jeune directement
- peut donner du soutien dans la classe ordinaire
- soutenir l'intégration d'élèves en classe ordinaire ou être une aide à la classe spéciale

Répond aux besoins tant des enseignants que des apprenants

Beaucoup de participants soulignent à quel point l'orthopédagogue est un soutien précieux non seulement pour les élèves qui ont des difficultés et pour les enseignants, mais également à d'autres niveaux :

- certains élèves ont besoin de ressources spécialisées mais surtout, certains enseignants ont besoin de soutiens spécialisés
- ses recommandations permettent de mieux répondre aux besoins du jeune et soutenir l'enseignant face à toutes les clientèles possible
- peut jouer un rôle de guide et de soutien auprès des autres enseignants, de la direction d'école et de la commission scolaire

L'orthopédagogue peut donc travailler tout autant en classe ordinaire dans une approche d'éducation inclusive que travailler dans les divers niveaux de services de la cascade. Il peut être responsable d'une classe ressource ou encore d'une classe d'adaptation scolaire et il peut intervenir de différentes façons. Il est associé aux deux approches d'intégration. À ce sujet, un répondant a dit : « l'orthopédagogue peut être dans les deux approches, mais il est essentiel à l'éducation inclusive ».

Définition recommandée

***Orthopédagogue** : spécialiste ou enseignant spécialisé en adaptation scolaire, formé pour travailler avec les apprenants qui ont des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou des incapacités. Il peut enseigner directement aux apprenants ou intervenir de diverses façons pour répondre aux besoins tant des enseignants que des élèves, tant en dehors de la classe qu'en classe ordinaire ou en classe spéciale. Quelle que soit l'approche dans laquelle il intervient, l'orthopédagogue est un soutien essentiel à l'intégration.*

PAIR TUTEUR

La majorité des participants ont associé le terme pair tuteur à une approche d'éducation inclusive, près de 20% aux deux approches, mais personne ne l'a associé à l'éducation spéciale seulement. Si certains ignoraient ce que ce terme voulait dire, il était clair pour la plupart qu'un pair tuteur est un élève qui aide un autre élève.

Des élèves qui aident d'autres élèves

On parle de pairs tuteurs comme étant des élèves qui peuvent en aider d'autres au niveau de leurs acquisitions scolaires et de leur fonctionnement :

- élèves qui offrent du soutien, de l'aide à d'autres élèves
- des élèves non-handicapés pour aider l'élève en difficulté
- élèves reconnus compétents dans un domaine et qui aident d'autres élèves à acquérir des compétences

Servent de modèles et de guides

On en parle également comme des élèves qui fonctionnent bien et qui agissent comme modèles et comme guides pour des élèves qui ont des difficultés :

- des enfants qui jouent le rôle de modèle face à l'enfant handicapé
- les pairs tuteurs sont des «modèles» pour les élèves en intégration
- élèves qui servent de guides à un ou d'autres élèves

Les pairs tuteurs peuvent être du même âge et de la même classe que l'élève tout comme ils peuvent venir d'autres classes de niveau supérieur :

- élèves de même classe, même degré, même niveau ou même âge
- personne externe à la classe, disponible pour aider

Être pair tuteur, une responsabilité

Quand on parle de tutorat par les pairs, on ne parle pas d'une aide qui serait seulement ponctuelle ou sporadique, mais d'une association de deux élèves à plus long terme, où le pair tuteur est encadré (habituellement par l'enseignant de la classe) et prend la responsabilité de soutenir un autre qui a des incapacités ou difficultés.

- c'est une modalité qui permet à un élève d'être accompagné par un pair.
- il faut voir le tutorat comme une formule d'encadrement horizontal, qui se déploie sur le cours d'une année.
- un tuteur est un élève qui est nommé responsable d'accompagner un autre élève qui éprouve une difficulté quelconque

- les pairs tuteurs sont mis à contribution de l'intervention
- peuvent aussi jouer des rôles actifs comme supporter l'élève dans son quotidien. Il est là pour lui en cas de besoin. Il fait partie de son quotidien
- l'association de deux élèves devrait répondre à certains critères du point de vue du pair tuteur et du « tutoré » pour assurer une meilleure réussite des deux

Chacun y trouve son compte

Avoir un pair tuteur veut dire pour l'apprenant qui a des incapacités qu'il est accompagné dans son cheminement : :

- qu'il a un complice du même âge ou plus vieux pour l'aider à mieux réussir
- qu'il a quelqu'un de plus expérimenté ou compétent que lui pour l'aider à prendre des décisions dans son intérêt
- se sent soutenu et important
- lui permet d'apprendre à son rythme avec quelqu'un qui comprend bien sa situation

On dit que le pair tuteur, de son côté, y acquiert le sens des responsabilités, se sent important et valorisé d'aider un autre et d'être un appui à l'enseignant :

- par cette formule on espère que des liens plus étroits se tisseront entre les élèves et l'enseignant, de même qu'entre les élèves d'un groupe-cible
- on souhaite également que cela aura des effets favorables sur leur réussite scolaire, l'assiduité de leur fréquentation scolaire ainsi que sur la qualité du suivi et de l'adaptation des mesures de soutien que l'on pourra apporter à tous les élèves, mais surtout à ceux qui vivent, parfois dans le silence et l'anonymat, des choses difficiles tant sur le plan personnel que scolaire

Le tutorat par les pairs est vu comme une formule intéressante de soutien aux élèves en difficulté et des apprenants avec des incapacités intégrés en classes ordinaires. On semble plus l'utiliser dans ce contexte, ce qui explique que le terme pair tuteur est souvent associé à l'approche inclusive, mais la formule peut être utilisée dans toute approche éducative. Elle implique une valorisation de la coopération entre élèves et une sensibilisation à l'acceptation des différences.

Définition recommandée

***Pair tuteur** : élève dont on reconnaît la compétence dans certains domaines de la vie scolaire et à qui l'on confie la responsabilité de soutenir un autre élève de sa classe ou d'une autre classe, qui a des difficultés ou incapacités. Il s'agit d'une association qui se déroule sur une certaine période de temps. Le pair tuteur est encadré par l'enseignant et agit comme compagnon de celui qui a des difficultés. Il peut l'aider à acquérir des compétences tant dans ses apprentissages scolaires que dans son fonctionnement quotidien. Il agit comme modèle et comme guide pour l'élève intégré. Dans cette relation, chacun y trouve son compte : l'apprenant qui a des incapacités se sent soutenu par quelqu'un proche de lui et de son âge qui l'aide à fonctionner et le pair tuteur y gagne une expérience enrichissante et*

valorisante. C'est une formule intéressante dans toute approche éducative et pour soutenir l'intégration.

PHILOSOPHIE INCLUSIVE

Ce terme n'a pas été soumis aux groupes de discussion, il sera donc étudié à partir de la littérature et des réponses au QMC. Si près du quart des répondants ont indiqué ne pas connaître ces mots, pour tous les autres, pas de confusion possible : le terme a été associé à une approche d'éducation inclusive comme allant de soi.

Conception, approche, modèle de pensée

Pour exprimer le mot philosophie, plusieurs mots sont utilisés : des mots comme conception, vision, modèle de pensée, modèle théorique, approche, principes et concepts, idéologie. On parle en même temps des valeurs sur lesquelles s'appuie ce modèle de pensée.

- façon de penser, modèle théorique et concepts qui incluent les valeurs et principes qui soutiennent l'inclusion
- manière de penser qui oriente les actions des individus vers l'inclusion
- pensée qui explique les raisons derrière l'inclusion

Qui s'appuie sur une vision inclusive de la vie en société

- reconnaissance de la valeur et de l'importance de chaque individu dans la société et à tous les niveaux de la vie
- vision que c'est ensemble que l'on doit vivre, apprendre les uns des autres, relever nos défis tant du présent que de l'avenir, et que chacun y a sa place quelle que soit sa culture ou sa race, son âge, son sexe, ses forces, limitations ou difficultés
- approche qui veut tenir compte à tous les niveaux des besoins et capacités de l'individu dans ses relations avec les humains et avec l'environnement
- qui fait la promotion de la participation, l'amitié et l'interaction sociale
- qui accorde la priorité à l'organisation de situations qui placent l'élève en situation de vivre avec d'autres, donc d'apprendre avec et grâce aux autres

Sur la reconnaissance des droits des personnes handicapées

- sur le droit de la personne ayant des limitations fonctionnelles de faire partie de l'ensemble, à part égale et dans le domaine scolaire :
- sur la conviction que les personnes handicapées ont un droit à la classe ordinaire

Appliquée au domaine scolaire : participation à la classe ordinaire et l'école de quartier

Appliquée au domaine de l'éducation, on présente des définitions de philosophie inclusive toujours en termes de participation à la classe ordinaire et l'école de quartier :

- vision selon laquelle tous les enfants devraient être scolarisés et éduqués ensemble, dans la classe ordinaire et à l'école de leur quartier, cela s'appliquant tant aux enfants handicapés et en difficultés qu'aux enfants de minorités culturelles ou ethniques
- croyance ou philosophie que les élèves qui ont des incapacités devraient être intégrés dans les classes ordinaires, indépendamment qu'ils puissent ou non répondre aux exigences du programme régulier (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998, p.28)
- vision selon laquelle tous les enfants devraient être scolarisés et éduqués ensemble, dans la classe ordinaire et à l'école de leur quartier, cela s'appliquant tant aux enfants handicapés et en difficultés qu'aux enfants de minorités culturelles ou ethniques
- philosophie dont la pratique consiste à placer les élèves exceptionnels dans des environnements scolaires ordinaires
- conception selon laquelle tout élève a le droit de fréquenter une classe ordinaire de l'école de son quartier, qui privilégie la création d'un système scolaire pour tous et selon laquelle c'est la classe ordinaire qui doit s'adapter aux EHDAA et à tous les élèves et c'est à la classe ordinaire qu'il faut apporter les différents services de soutien appropriés (Doré, Wagner et Brunet dans Morin et Tassé, 2003)
- approche qui repose sur la conviction que les personnes handicapées ont un droit à la classe ordinaire, qu'il faut adapter la classe ordinaire à la présence des ces personnes. L'accent est mis sur un système qui tient compte des besoins de tous
- tous les enfants ont une place dans l'école, avec les enfants de leur âge et c'est à l'école à s'adapter
- tous les élèves doivent être inclus à la vie sociale et éducative de leur classe et école de quartier
- on tente de créer un système qui inclut tous les élèves et qui tient compte des besoins de chacun en classe ordinaire
- vise au placement à 100% du temps en classe ordinaire
- prône une éducation normale pour tous les enfants

Définition recommandée

***Philosophie inclusive** : modèle de pensée qui s'appuie sur des valeurs de reconnaissance de la place et de l'importance de chacun dans la société, qui prône à tous les niveaux de la vie sociale, la pleine acceptation et participation de tous. Appliquée au domaine scolaire, elle privilégie un système scolaire pour tous, qui tient compte des besoins de tous, où tous les apprenants sont scolarisés ensemble dans les classes ordinaires et l'école de leur quartier. Selon cette vision, c'est à l'école et à la classe ordinaire d'accueillir et de s'adapter à tous les élèves, y compris aux élèves handicapés, et c'est à la classe ordinaire qu'il faut apporter les services de soutiens nécessaires et appropriés.*

RÉCUPÉRATION

N'ayant pu être étudié en groupe de discussion, le terme récupération a été considéré à partir des réponses au QMC. 50% des répondants ont associé le terme à l'éducation inclusive, 31% aux deux approches et 13% à l'éducation spéciale. Une très petite minorité ne l'a associé à aucune des deux approches.

Soutien particulier apporté aux élèves

Les définitions ont été nombreuses et la plupart parlent en termes d'intervention, d'aide et de soutien particulier apporté à l'apprenant qui a des difficultés pour lui permettre de suivre le rythme des apprentissages faits en classe, rattraper un retard, parfaire ses apprentissages ou prévenir les difficultés :

- intervention visant à permettre à la personne de revoir des notions, reprendre des activités
- reprendre ce qui est perdu
- récupérer dans des matières où il a des difficultés
- retravailler une notion
- pour prévenir les difficultés ou des retards pédagogiques

Par l'enseignant de sa classe

Certains participants précisent que ce soutien offert à l'apprenant lui est habituellement donné par son enseignant :

- intervention de l'enseignante auprès d'un ou d'une élève ou d'un groupe d'élèves (sous-entendu de sa classe)
- généralement offerte par l'enseignant de l'élève
- rencontres individuelles ou en petits groupes avec l'enseignant
- c'est l'enseignant de la classe qui apporte le soutien (non un orthopédagogue)
- c'est l'enseignant de la classe régulière qui fournit des explications supplémentaires à l'élève
- c'est un peu plus de l'enseignement individualisé

Sporadique et au besoin

Certains précisent qu'il s'agit d'une intervention sporadique et au besoin :

- action sporadique qui permet de combler les écarts
- base ponctuelle selon les besoins du jeune

En dehors des heures de classe habituelles

Plusieurs mettent l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une période de temps consacrée à l'élève en dehors des heures de classe régulières :

- période prévue en dehors des heures habituelles
- temps de travail pour le «rattrapage» de l'élève
- temps pris à l'extérieur des heures de classe
- demande à l'enseignant d'organiser des périodes spécifiques hors de son temps d'enseignement

Dans le but d'atteindre les compétences attendues

- pour permettre le niveau de compétence attendu par le degré
- réajustement pour atteindre les compétences attendues
- retour sur des savoirs, notions, stratégies non acquises afin d'atteindre les seuils prévus
- reprendre les notions, concepts, activités qui ne sont pas considérées acquises pour les contrôler
- récupérer un retard par rapport au reste du groupe
- donner à l'enfant la chance de se reprendre
- afin d'éviter que les différences et les écarts ne s'accroissent entre lui et les autres élèves.

Telle qu'on la définit, la récupération semble donc plus se situer dans le contexte de la classe ordinaire, du programme régulier et des compétences attendues.

Pour ceux qui ont des retards ou difficultés d'apprentissage

De l'ensemble des définitions, il apparaît clairement que quand on parle de récupération, on parle surtout d'une intervention pédagogique pour permettre aux apprenants qui ont des retards ou difficultés d'apprentissage de reprendre ces apprentissages et de suivre le plus possible le rythme d'ensemble de leur classe :

- certains élèves sont moins rapides et ont besoin plus d'aide
- des élèves qui ont des difficultés ou retards pédagogiques
- lorsqu'il n'est pas capable de suivre le rythme de la classe

On ne parle pas dans ce cas d'apprenants qui auraient des incapacités, ou difficultés plus grandes au niveau de leur fonctionnement ou de leurs apprentissages.

Définition recommandée

Récupération : intervention pédagogique d'un enseignant auprès de ses élèves, pour leur permettre de suivre le rythme des apprentissages faits en classe, rattraper un retard ou prévenir les difficultés. Il s'agit d'une aide apportée à l'élève en dehors des heures de classe et de façon ponctuelle, afin d'éviter que les différences et les écarts ne s'accroissent entre lui et les autres élèves. La récupération se situe dans le contexte de la classe ordinaire et de l'acquisition de compétences attendues par le programme régulier et s'adresse plus aux apprenants qui éprouvent des retards ou difficultés d'apprentissage qu'à ceux qui auraient des incapacités ou des difficultés plus importantes.

GROUPE HOMOGENÈNE

Le terme groupe homogène a été étudié à partir des réponses au QMC et des réflexions d'un atelier de discussion. Il a été associé par 75% des répondants au QMC à l'approche d'éducation spéciale et au *mainstreaming*, par une très petite minorité à l'éducation inclusive, les autres n'ayant pas répondu à la question.

Regroupement d'élèves possédant des caractéristiques communes ou des besoins semblables

On dit qu'un groupe est homogène lorsqu'il regroupe des élèves possédant des caractéristiques communes :

- présentant des caractéristiques semblables
- ayant des caractéristiques et des besoins semblables
- dont les élèves présentent des ressemblances et que ces caractéristiques communes sont choisies comme prioritaires quant à un objectif ou programme visé.

Cela implique :

- que l'on définisse en fonction de quoi l'homogénéité est affirmée : âge? sexe? compétences? difficultés?
- que l'ensemble des besoins dans ces groupes est relativement uniforme
- que les capacités et besoins des élèves se rejoignent
- que l'on enseigne la même chose à tous

On peut à cet égard regrouper dans une même classe

- des élèves qui ont un même niveau d'habiletés
- des élèves de même niveau, de mêmes capacités
- de performance similaire
- ayant des compétences identiques
- semblables au niveau académique ou au niveau des difficultés
- aux mêmes niveaux d'apprentissages et de comportements
- par niveaux de fonctionnement

Classe homogène : classe spéciale

Des répondants au QMC ont indiqué que le terme groupe homogène est utilisé par le MEQ dans le contexte des classes spéciales. Dans le cas des apprenants qui ont des incapacités ou difficultés, la classe homogène à laquelle ils sont référés

- est composée d'élèves ayant le même type de difficultés ou d'incapacités
- ayant les mêmes difficultés ou le même handicap
- ayant la même déficience ou le même handicap

Environnement social artificiel

Plusieurs répondants parlent de groupe homogène comme d'un environnement social artificiel, qui ne ressemble pas au milieu naturel ou ordinaire :

- par définition, un groupe homogène n'est pas un groupe ordinaire
- mon environnement comme individu est composé d'individus ayant tous les mêmes caractéristiques que moi
- ce n'est pas représentatif de la société
- environnement artificiel, impossible avec des humains
- on suppose que tout le monde est pareil, ce qui est quasi impossible

Commentaires sur les regroupements homogènes

Relativement à l'aspect regroupement des apprenants à partir de leurs difficultés ou incapacités, certains participants apportent des commentaires au groupement homogène :

- comme le groupe homogène n'est pas représentatif de la société, ce n'est pas ce qui va faire évoluer les élèves au plan social
- c'est moins stimulant, parce que tous les enfants étant handicapés, ils s'apportent moins de stimulations les uns les autres

Et comme au moment de la discussion sur le terme classe spéciale, certains répondants au QMC ainsi que des participants à l'atelier de discussion ont parlé des classes homogènes pour apprenants handicapés ou en difficulté comme comportant une forme de discrimination ou de ségrégation :

- on fait de la discrimination pour donner des services
- cela comporte une certaine forme de ségrégation
- ségrégation

Définition recommandée

Groupe homogène ou classe homogène : regroupement d'apprenants qui ont des caractéristiques semblables, soit de performance ou de fonctionnement, ou encore, de besoins, de difficultés, d'incapacités etc. Ces caractéristiques communes sont choisies comme prioritaires quant à un objectif ou un programme visé. Terme utilisé par le MEQ dans le contexte des classes spéciales. Dans le cas des élèves qui ont des incapacités, la classe homogène est considérée par plusieurs comme un environnement social artificiel, moins propice aux apprentissages sociaux ordinaires. Elle est aussi perçue par certains comme comportant une forme de discrimination ou de ségrégation.

GROUPE HÉTÉROGÈNE

La majorité des répondants au QMC (69%) ont associé groupe hétérogène à une approche d'éducation inclusive, une petite minorité (7%) à l'éducation spéciale seulement et les autres ont hésité entre les deux approches ou indiqué ne pas savoir. Plusieurs en ont parlé comme étant la classe ordinaire, d'autres comme étant une classe spéciale. Essayons d'y voir clair.

Définition générale

De façon générale, on dit d'un groupe qu'il est hétérogène lorsqu'il regroupe des individus présentant des caractéristiques différentes. Selon les participants au projet, une classe est vue comme hétérogène lorsqu'elle regroupe des élèves

- dont les caractéristiques générales ne sont pas les mêmes
- ayant des caractéristiques diversifiées
- des rythmes d'apprentissage diversifiés
- formé d'élèves disparates, de tous genres

Exemples de caractéristiques différentes

Dans une classe hétérogène on peut retrouver des apprenants qui ont diverses caractéristiques différentes :

- des capacités, des talents ou des champs d'intérêt différents, entraînant aussi des besoins différents
- d'origine ethnique ou de cultures différentes
- des niveaux d'habiletés différents et des niveaux d'acquisition différents
- toutes sortes de profils, de rythmes d'apprentissage
- des habilités, des compétences différentes
- qui vivent des problématiques différentes
- où les élèves sont à différents niveaux de comportements
- les besoins peuvent être différents, les âges, les difficultés

Ajustements nécessaires dans un groupe hétérogène

Dans un groupe hétérogène, on dit que

- chaque élève est considéré unique et possédant des habiletés ou des difficultés qui lui sont propres, ce qui nécessite que l'on en tienne compte tant au niveau du programme que de l'enseignement et de la gestion de classe

Cela implique que :

- l'enseignant ne peut agir en uniformité car les jeunes ne sont pas tous au même niveau
- l'enseignement doit se faire en fonction des différences de chacun

- un enseignement individualisé qui répond aux besoins de chacun
- des objectifs d'apprentissages différents pour certains élèves
- la gestion de classe nécessite des ajustements

Classe ordinaire ou classe spéciale?

La majorité des répondants ont associé groupe hétérogène à la classe ordinaire, indiquant qu'il «ressemblait plus à la vraie vie» qu'un groupe homogène et expliquant par là leur association du terme à l'approche d'éducation inclusive où la notion de participation des apprenants ayant des difficultés ou incapacités à la classe ordinaire est centrale. Une classe hétérogène correspondrait donc, dans ce cas, à une classe ordinaire dans laquelle on retrouverait :

- des élèves réguliers, des élèves handicapés ou en difficulté
- les élèves ayant des limitations font partie de la classe régulière
- où des élèves de hauts niveaux (d'intelligence et de performance) côtoient des élèves plus faibles

Et dans ce cadre hétérogène où il y aurait des élèves à caractéristiques et à rythmes diversifiés, on dit que l'approche inclusive veut que

- l'on tienne compte de la particularité de chacun des participants
- des besoins de chacun des jeunes

Par ailleurs, certains participants ont plutôt défini groupe hétérogène en termes de classe spéciale :

- un regroupement d'enfants où les caractéristiques générales des individus le composant ne sont pas les mêmes, la caractéristique commune étant d'avoir une déficience ou un handicap

Il s'agirait là d'une classe spéciale hétérogène (multi-déficiences ou diverses difficultés), ce qui expliquerait que les répondants en ont parlé en termes d'« absence d'intégration, absence d'inclusion ».

Une réflexion relativement récente

Certains participants indiquent que la réflexion sur les compositions homogènes ou hétérogènes des groupes est relativement récente dans le domaine de l'éducation :

- on parle de groupe hétérogène par opposition au groupe homogène, qui est la norme dans la classe ordinaire et spéciale
- des développements récents au niveau des intelligences multiples, une immigration plus importante, des pressions pro-inclusion au niveau des élèves HDAA, ont remis en question la croyance en l'homogénéité des groupes-classes ordinaires en faveur d'une croyance en l'hétérogénéité

Ceux qui favorisent les groupes hétérogènes avancent que :

- le groupe hétérogène reflète, représente l'ensemble de la population
- ressemble à la vraie vie
- tient compte de la spécificité, diversité et utilise ces éléments comme points forts
- chaque enfant du groupe peut apporter quelque chose par sa différence
- permet l'interaction entre les enfants et d'augmenter le développement global de tous

Définition recommandée

Groupe hétérogène ou classe hétérogène : regroupement d'apprenants présentant des caractéristiques générales différentes, que ce soit au niveau de leurs capacités ou rythmes d'apprentissage, leur origine ethnique, leurs besoins, les problématiques qu'ils peuvent vivre etc. Surtout associé à la classe ordinaire,, le groupe hétérogène est vu comme plus représentatif de la réalité sociale que la classe homogène et on croit qu'il permet d'augmenter le développement global de tous. Selon cette vision, chaque élève est considéré unique et possédant des habiletés, besoins ou difficultés qui lui sont propres, ce qui nécessite que l'on en tienne compte tant au niveau du programme que de l'enseignement et de la gestion de classe. On parle surtout de classes hétérogènes dans le contexte de l'éducation inclusive.

Il peut cependant également exister des classes spéciales dites hétérogènes : il s'agit alors de classes regroupant des élèves ayant une caractéristique commune (ex : tous des élèves handicapés), mais dont les incapacités, genre ou degrés de difficultés sont diversifiées.

SÉGRÉGATION

Le terme ségrégation a été étudié à partir de la littérature, des réponses au QMC, également à partir des réflexions de deux ateliers de discussion. Quant aux répondants au questionnaire, tous sauf un, qui n'a pas répondu à la question, ont associé le mot ségrégation à l'approche d'éducation spéciale.

Le fait de regrouper, d'isoler, ou d'exclure certains individus d'un groupe

Avant d'en donner une définition qui serait propre au domaine de l'éducation, la plupart des participants présentent de ségrégation une définition générale en termes de choix, de décision ou d'action de séparer de l'ensemble certains individus ou groupes d'individus :

- séparer des personnes «différentes»
- faire une séparation distincte entre groupes particuliers
- de regrouper des gens selon des critères précis

Plusieurs parlent de ségrégation en termes de mettre à part, d'isoler et d'exclure :

- action de mettre à part
- de mettre de côté, catégoriser
- d'exclure un ou des individus d'un groupe
- action d'exclure intentionnellement une partie d'un groupe
- action d'exclure, rejeter
- de garder à part
- d'isoler ces groupes du reste de la population

On en parle également en termes de traitements différents :

- lorsque des personnes sont soumises à un traitement différent de façon directe et avouée
- une personne est traitée différemment par rapport à la majorité des autres êtres humains

Un source dit que :

- la ségrégation est habituellement associée à l'exclusion d'un groupe, généralement pour un bénéfice mutuel, et implique rarement un choix. Cela sépare et isole (Toronto Parks and Recreation, 2004)

D'autres indiquent des motifs de ségrégation :

- ex : des critères de race, de religion, de sexe, de niveaux cognitifs, de degrés d'intelligence etc.

En contexte scolaire : terme souvent accolé aux écoles et classes spéciales

Si certains participants ont déploré de voir apparaître dans le domaine scolaire un terme aussi négatif que le mot ségrégation, la grande majorité des participants au projet ont associé le mot ségrégation au classement d'apprenants en fonction de leurs difficultés ou handicaps et à leur regroupement dans des classes spéciales ou encore des écoles spéciales. Tant chez les répondants au QMC que dans les écrits sur la question, on parle de

- ségrégation d'élèves identifiés comme ayant des besoins différents. Les élèves ayant des handicaps intellectuels sont rassemblés dans une classe spéciale ou dans un bâtiment séparé (Google Search, 2004)
- action qui aboutit à l'isolement ou au classement «homogène» des élèves en fonction de critères
- le fait d'isoler certains élèves sur la base de leurs handicaps
- le fait de placer un élève dans une classe spéciale
- regrouper ces personnes dans des écoles ou classes spéciales
- séparer des autres élèves les élèves avec des déficiences ou troubles graves d'apprentissage qui ne peuvent suivre le programme régulier
- mettre de côté, catégoriser les jeunes EHDAA
- séparer les élèves en groupes selon leurs capacités
- regrouper à partir de caractéristiques semblables
- exclure l'enfant des activités ordinaires
- mettre tous les enfants qui ne fonctionnent pas comme la majorité dans des classes spéciales

Une source justifie ainsi le fait de séparer certains élèves :

- afin de donner un genre spécifique d'expérience éducative, il peut être approprié de placer un élève exceptionnel dans un cadre spécial à temps plein (Weber et Bennett, 1999, p.39)

Un participant explique cependant que :

- la ségrégation résulte souvent de règles ou de pratiques en apparence neutres, qui une fois appliquées, produisent des effets désavantageux sur les membres impliqués

Certains autres ont indiqué que l'approche d'éducation inclusive était née :

- en réaction à la pratique habituelle de séparer et d'isoler certains apprenants des autres
- pour éliminer toute forme d'exclusion ou de discrimination

Ségrégation : jugement de valeur lié à des pratiques de classement scolaire et au refus d'intégrer

Dans les sociétés démocratiques, le fait de séparer des gens et de les garder à l'écart des autres est considéré contraire aux droits des personnes à l'égalité et le mot ségrégation comporte une charge négative que l'on ne souhaiterait pas voir associée au domaine de l'éducation. Aussi le terme a-t-il été soumis à deux ateliers de discussion. Ces ateliers étaient composés de gens issus tant du domaine de

la formation des maîtres et de l'enseignement que de fonctionnaires de deux ministères de l'éducation différents, de parents, de personnes ayant elles-mêmes des incapacités et de gens provenant d'organismes d'éducation populaire et de défenses des droits des personnes handicapées.

Dans un premier atelier, on n'a pas nié que le fait d'orienter des élèves handicapés dans des classes spéciales ou écoles spéciales, hors des classes ordinaires et des activités sociales habituelles des écoles régulières puisse comporter, ou être perçu comme, une forme de discrimination et de ségrégation à leur endroit. Et on a proposé du mot ségrégation dans le domaine scolaire la définition suivante :

- exclusion sociale et scolaire des enfants ayant des incapacités ou des besoins particuliers de la vie du milieu scolaire ordinaire

Dans l'autre atelier, on a résumé la discussion au sein du groupe de cette façon :

- le terme ségrégation nous apparaît comme un terme péjoratif qui n'est pas utilisé dans le contexte scolaire. C'est un concept qui ne colle pas au monde scolaire et qui n'est pas utilisé par les intervenants du milieu. C'est un concept qui amène un jugement de valeur porté sur l'organisation d'un système scolaire. Toutefois, lorsqu'un parent veut que son enfant soit intégré et que le milieu scolaire ne veut pas l'intégrer, les parents considèrent alors que leur enfant est mis à l'écart, qu'il est à part, qu'il est rejeté. Certains parents utilisent alors le terme ségrégation pour parler de la situation de leur enfant.

Définition recommandée

Ségrégation : de façon générale, le fait de regrouper des personnes selon des critères précis et de les isoler du reste de la population. Cela peut être fait à partir de critères comme la race, la couleur, le sexe, la religion, le degré d'intelligence etc. Dans le domaine scolaire, le fait de regrouper les apprenants qui ont des incapacités ou des difficultés pour les scolariser et socialiser dans des classes ou écoles spéciales et de les exclure de la vie du milieu scolaire ordinaire est perçu par certains parents, intervenants du milieu de l'éducation ou personnes ayant elles-mêmes des limitations fonctionnelles, comme une forme de ségrégation. L'approche d'éducation inclusive est née en réaction à cette pratique courante au sein du système en cascade d'orienter certains élèves en classes ou en école spéciales et elle a pour but d'éliminer toute forme de ségrégation.

ÉDUCATION SPÉCIALE ou ADAPTATION SCOLAIRE

Le terme éducation spéciale a été soumis à tous les ateliers de discussion. Il sera donc étudié à partir de la littérature, des réponses au QMC, ainsi que des réflexions des groupes. Si tous les répondants au QMC ont associé le terme éducation spéciale et l'approche d'éducation spéciale comme allant de soi, on a pu constater qu'il y avait à l'égard de ce terme des visions différentes : certains le définissant en termes de philosophie, d'approche éducative et même de système séparé, d'autres en termes d'orthopédagogie, d'adaptation scolaire ou encore d'enseignement individualisé.

Terme peu utilisé, remplacé par adaptation scolaire

Le terme a été soumis aux participants aux ateliers de discussion qui ont confirmé l'impression qu'on a eue en lisant les réponses au QMC, que le terme éducation spéciale n'était plus tellement utilisé (du moins au Québec, mais peut-être l'est-il plus dans d'autres régions francophones du Canada), le milieu de l'éducation parlant plutôt en termes d'adaptation scolaire. Selon certains répondants et participants aux ateliers de discussion, le terme éducation spéciale serait en effet

- une expression peu utilisée au Québec et qui n'est pas définie dans les publications du MEQ. On réfère d'avantage au concept d'adaptation scolaire
- bien que le terme éducation spéciale ait déjà été utilisé au Québec, il n'a pratiquement plus cours aujourd'hui. Il est plutôt remplacé par adaptation scolaire
- un anglicisme qui réfère à l'enseignement dans le domaine de l'adaptation scolaire
- nous avons opté de façon unanime pour le terme adaptation scolaire plutôt qu'éducation spéciale, qui n'est pas utilisé dans le milieu

Cela peut expliquer l'hésitation manifestée par certains répondants tout au long du questionnaire, quand il leur était demandé d'associer chaque terme du questionnaire à une approche d'éducation spéciale ou d'éducation inclusive. Non seulement on a pu constater à l'analyse des réponses au mot inclusion que plusieurs ne connaissaient pas vraiment l'approche inclusive ni ce qu'elle rejetait ou prônait, de même, en étudiant les réponses au mot éducation spéciale, on a pu constater que ce terme posait problème à certains répondants qui ne semblaient pas trop saisir ce que pouvait signifier «une approche d'éducation spéciale». Tenant compte de cela, nous avons demandé aux groupes de discussions de suggérer aussi une définition du terme adaptation scolaire que nous ajoutons à celui d'éducation spéciale. Nous relierons également les définitions offertes par les répondants au questionnaire soit au terme éducation spéciale ou à celui d'adaptation scolaire, selon le cas et

ÉDUCATION SPÉCIALE

Ce terme a été étudié à partir de la littérature, des réponses au Questionnaire et des réflexions au sein des ateliers de discussion.

Éducation s'adressant aux des apprenants ayant des incapacités, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou des besoins particuliers

Que l'on parle de programmation, d'enseignement, d'organisation d'activités ou de services éducatifs particuliers, la plupart des participants au projet définissent l'éducation spéciale comme étant une forme d'éducation s'adressant de façon spécifique aux apprenants handicapés ou qui ont des difficultés ou besoins particuliers :

- processus de création, de programmation et d'instruction pour un individu qui est exceptionnel (Winzer, 1997)
- éducation qui traite des élèves HDAA en fonction de certaines approches : inclusion - *mainstreaming* ségrégation
- éducation réservée aux élèves HDAA
- programme commandé, organisé par le biais d'agences provinciales et locales, qui assure et fournit des occasions éducatives appropriées à des élèves se qualifiant sous des catégories d'incapacités (Master Teacher, 2004)
- activités éducatives directes ou expériences d'apprentissage spéciales conçues surtout pour des élèves identifiés comme étant exceptionnels dans un ou plusieurs aspects du processus cognitif ou comme sous-performants par rapport au niveau général ou par rapport à l'ensemble de leurs capacités. De tels services sont habituellement offerts aux élèves présentant les caractéristiques suivantes : handicap physique, handicap émotionnel, différence culturelle, incluant de l'éducation compensatoire, déficience intellectuelle et les élèves avec problèmes d'apprentissage (Site Web)
- éducation qui répond aux besoins d'éducation des enfants et des adolescents ayant des besoins particuliers
- enseignement prédéterminé d'une programmation s'adressant à un type prédéterminé de handicaps et de déficiences
- éducation conçue spécifiquement pour répondre aux besoins d'un élève qui a une incapacité, incluant l'enseignement dans les matières scolaires, l'éducation physique, l'éducation à domicile et l'éducation dans des hôpitaux ou institutions

Approche éducative ou philosophie

On parle aussi de l'éducation spéciale en termes d'approche éducative ou de philosophie :

- philosophie ou approche éducative par laquelle un programme académique est modifié de façon à s'adapter à une population scolaire qui présente des besoins spécifiques

Mandats de l'éducation spéciale

Rappelons que dans les années '50 et '60, l'éducation spéciale était un système d'éducation séparé du régulier, avec ses classes et écoles spéciales, et qu'il a été, au cours des années '70, intégré au système régulier dans le but de créer un système d'éducation unifié (voir les mots *Mainstreaming* et *Système en cascade*). Une source indique que l'éducation spéciale a alors reçu comme mandats :

- de soutenir l'intégration, de maintenir en classe ordinaire les élèves en difficulté d'apprentissage par le biais du soutien d'orthopédagogues et de fournir les services éducatifs aux élèves handicapés selon leurs besoins en classe ordinaire, en classe spéciale, ou en école spéciale

Perçue par certains comme un système parallèle

Mais malgré qu'elle ait été intégrée à l'ensemble du système, selon des répondants au QMC ainsi que les discussions tenues au sein de certains ateliers, l'éducation spéciale est souvent perçue comme étant un système à part et comme un système d'éducation parallèle :

- plan qui est différent du programme régulier
- système parallèle d'éducation
- système parallèle d'éducation, basé sur la croyance que les élèves ayant des incapacités et des besoins particuliers ont des besoins tels qu'ils ne pourront être impliqués dans le système régulier

Il est à noter que cette dernière définition, proposée par un des répondants au QMC, a été également retenue par les participants d'un atelier de discussion et que dans un autre atelier, on a rapporté ce qui suit :

- la première chose qui nous vient à l'esprit, c'est que l'éducation spéciale est perçue par les inter-venants du milieu comme un système parallèle

Certains répondants ont également indiqué que pour eux, le terme éducation spéciale avait une connotation négative ou péjorative et dans un atelier, on a indiqué que dans le milieu de l'enseignement, on aime mieux utiliser le terme adaptation scolaire qu'éducation spéciale.

Associée au milieu spécial, séparé

Malgré le fait que l'intervention de l'éducation spéciale puisse aussi s'effectuer en classe ordinaire, beaucoup de répondants au QMC associent l'éducation spéciale plus au milieu spécial et séparé qu'au milieu ordinaire :

- écoles, programmes et services offerts et conçus pour les élèves ayant des limitations fonctionnelles
- incluant l'éducation à domicile et l'éducation dans des hôpitaux ou institutions
- éducation dans un milieu autre qu'ordinaire pour répondre aux besoins spécifiques de certains enfants

- l'éducation spéciale ne place pas l'enfant dans un milieu ordinaire, mais dans un milieu spécial
- l'éducation spéciale signifie des moyens concertés et des services concertés, mais un environnement ségrégué, souvent loin du milieu naturel des étudiants
- l'éducation spéciale se donne dans un environnement spécial, à part
- l'éducation spéciale n'est pas structurée pour être donnée dans des environnements réguliers

Associé au système en cascade

Si selon certaines sources, l'éducation spéciale a, au cours des ans, développé différents types de services et adopté différentes approches par rapport à l'intégration des élèves handicapés (ségrégation, *mainstreaming*, inclusion...), aucun des répondants au QMC n'a associé le terme éducation spéciale et l'approche inclusive, certains soulignant même que

- l'approche d'éducation spéciale ne fait pas partie de l'approche inclusive qui préconise plutôt l'abolition de tout ce qui est « spécial ».

En matière d'intégration des apprenants, l'éducation spéciale est associée à l'approche d'intégration-*cascade*.

Définition recommandée

Éducation spéciale : terme générique pour parler d'éducation s'adressant de façon plus spécifique aux apprenants ayant des incapacités, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore des besoins particuliers. Elle a comme mandats de soutenir l'intégration, de maintenir en classe ordinaire les élèves en difficulté d'apprentissage et de fournir les services éducatifs aux élèves handicapés selon leurs besoins, en classe ordinaire ou encore en classes ou écoles spéciales. Au cours des années, l'éducation spéciale a développé différents types de services et adopté différentes approches par rapport à l'intégration des élèves handicapés (ségrégation, intégration-cascade, inclusion...). Elle est cependant, dans l'esprit de plusieurs, associée aux classes et aux écoles spéciales, et elle est souvent perçue pas les intervenants du milieu de l'éducation comme un système parallèle, basé sur la croyance que les élèves ayant des incapacités et des besoins particuliers ont des besoins tels qu'ils ne pourront être impliqués dans le système régulier. Elle est associée à l'approche d'intégration-cascade. Peu utilisé au Québec, le terme éducation spéciale est plutôt remplacé par celui d'adaptation scolaire.

ADAPTATION SCOLAIRE

Le terme adaptation scolaire a été étudié à partir des réflexions et définitions offertes surtout par les participants aux ateliers de discussion et à partir des certaines réponses au QMC.

Pratiques éducatives visant à répondre aux besoins des apprenants ayant des incapacités, difficultés d'apprentissage ou d'adaptation

Voici les définitions proposées du terme adaptation scolaire :

- ensemble des pratiques éducatives visant à répondre aux besoins spécifiques d'élèves ayant des incapacités, difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Dans le champ de l'adaptation scolaire on retrouve plusieurs spécialistes (orthopédagogues, éducateurs spécialisés, psychologues, psychoéducateurs, orthophonistes etc.)
- réfère aux adaptations des services plus ou moins spécialisés pour répondre aux besoins et capacités de chaque élève
- système ou organisation qui permet d'adapter les services pour répondre aux besoins et capacités des élèves HDAA en fournissant les ressources et les moyens nécessaires pour y arriver
- éducation adaptée aux besoins et intérêts de l'individu

Par rapport à cette dernière définition, l'atelier qui l'a proposée fait remarquer que

- le fait de définir les besoins ou intérêts des individus comporte un certain aspect subjectif, puisque l'élève lui-même n'est pas nécessairement capable de les connaître ou encore de les exprimer.

Perception de l'adaptation scolaire - versus - l'éducation spéciale

Dans un atelier, on souligne que :

- les modalités d'application des services vont, à leur tour, influencer les perceptions que le milieu va avoir du concept d'adaptation scolaire comme il en a de celui de l'éducation spéciale

À cet égard, un participant souligne que si le terme adaptation scolaire semble moins porter le poids d'une association au milieu spécial ou encore à un système parallèle que le mot éducation spéciale semble porter, il n'en demeure pas moins que le mandat reste le même et que les intervenants de l'adaptation scolaire interviennent tout autant en classes ordinaires qu'en classes et en écoles spéciales, assumant même souvent la responsabilité des classes spéciales. Mais le mot adaptation scolaire n'a pas la connotation négative que le mot éducation spéciale semble avoir.

L'adaptation scolaire et son rôle de soutien à l'intégration

Dans un des ateliers, on a proposé une définition de l'adaptation scolaire qui mettrait carrément l'accent sur son rôle de soutien à l'intégration scolaire :

- ensemble des moyens (approches, ressources, didactiques, etc.) qui soutiennent l'intégration scolaire. Cela suppose la reconnaissance préalable que les élèves ont des besoins particuliers et la nécessité pour l'école d'assurer l'intégration réussie de chacun de ses élèves

Avec cette définition, on dit :

- s'éloigner volontairement du concept de « normalité de la majorité versus l'anormalité d'une minorité », reconnaître dès le départ que chaque élève est différent, ce qui force à modifier complètement nos perspectives et à voir que l'intégration se fait au bénéfice de chacun. De plus, à travers cette définition, on dit faire de l'adaptation scolaire la réelle « contre-partie soutenante » de l'intégration scolaire.

Il ne s'agit cependant pas là d'une position majoritaire parmi les ateliers, les trois autres ateliers n'ayant pas abordé de façon spécifique la question du rôle de soutien à l'intégration dévolu à l'adaptation scolaire.

Rappelons cependant que, que l'on utilise le terme éducation spéciale ou adaptation scolaire, leurs mandats au sein du système d'éducation restent les mêmes, soit de soutenir l'intégration et de maintenir en classe ordinaire les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et d'offrir aux élèves handicapés les services qui répondent à leur besoins, que ce soit en classe ordinaire, en classe spéciale ou en école spéciale. Et à cet égard, si l'adaptation scolaire pourrait très bien supporter une approche d'intégration-*inclusion*, elle s'inscrit cependant plus dans une approche d'intégration-*cascade* par ses recours à des regroupements et environnements spéciaux et même ségrégués, auxquels s'objectent les tenants de l'intégration-*inclusion*.

Définition recommandée

***Adaptation scolaire :** ensemble des pratiques éducatives visant à répondre aux besoins spécifiques d'élèves ayant des incapacités, difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou d'autres besoins. Cela réfère aux adaptations de services plus ou moins spécialisés pour permettre de répondre aux besoins et capacités de chaque élève. Dans le champ de l'adaptation scolaire on retrouve plusieurs spécialistes (orthopédagogues, éducateurs spécialisés, psychologues, psycho-éducateurs, orthophonistes etc.) qui peuvent intervenir auprès des enseignants et des élèves, tant en classe ordinaire qu'en classes ou en écoles spéciales. Si certains souhaiteraient que l'adaptation scolaire soit définie principalement par son rôle de soutien à l'intégration, il n'en demeure pas moins qu'elle a également comme mandat d'offrir des services dans les classes et écoles spéciales. En matière d'intégration, si les intervenants de l'adaptation scolaire pourraient bien soutenir une approche d'intégration-*inclusion*, l'adaptation scolaire, dans son ensemble, suit cependant plus une approche d'intégration-*cascade*.*