



**Ligue des Droits
de l'Enfant**

Intégration ou inclusion, de quoi parle-t-on ?

Dossier réalisé par Jean-Pierre Coenen
Ligue des Droits de l'Enfant

2020

Ligue des Droits de l'Enfant
Hunderenveld 705
1082 Bruxelles
www.ligedroitsenfant.be
02/465.98.92

Intégration ou inclusion, de quoi parle-t-on ?

L'accueil des enfants « à besoins spécifiques », qu'ils soient porteurs de déficiences intellectuelles, voire physiques, ou de grandes difficultés d'apprentissage (ayant une 'dys') se heurte encore à un certain scepticisme de la part de nombreux professionnels de l'enseignement comme de parents d'enfants n'ayant aucune de ces difficultés. Pourtant, de nombreuses études en ont démontré les bienfaits¹. Même s'ils en reconnaissent l'intention louable, les notions d'équité, de Droit, de démocratisation et d'intégration dans une société plus inclusive sont régulièrement remis en cause².

S'il y a parfois la peur irraisonnée d'un « nivellement par le bas », il faut bien avouer que les concepts d'*intégration* et d'*inclusion* sont encore très flous dans la société en général et *a fortiori* pour de nombreux professionnels qui confondent les deux notions. Celles-ci se complètent dans une démarche éducative (on « intègre » un enfant dans une « école inclusive »), mais ce sont des notions bien différentes.

Si, en français, le terme *intégration* est relativement bien compris (il vient du bas latin *integratio*, dérivé lui-même du latin *integrare* qui veut dire « recréer, réparer, remettre en état », la notion d'*introduire un élément dans un ensemble* date de 1919³).

Lorsqu'on parle d'un processus qui concerne des êtres humains, le terme *inclusion* n'est guère utilisé en français⁴. Il l'est, par contre dans les pays anglo-saxons, souvent couplé à l'expression *éducation inclusive*, reprise de plus en plus par les organismes internationaux (Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider 2007). « Une des difficultés dans ce débat réside dans le fait que cette expression, ainsi que celle d'*intégration*, n'ont pas exactement la même signification dans les différents pays et que chacune d'elles est même parfois utilisée dans plusieurs acceptions. Le terme d'*inclusion* et celui d'*éducation inclusive* sont parfois assimilés, en France, à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil. En Angleterre, c'est plutôt sous le terme d'*intégration* que l'on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d'*inclusion* implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. En Italie, *intégration* est encore couramment utilisé, alors que la politique éducative se place résolument dans la perspective de ce qu'on appelle ailleurs *école inclusive*. De plus, dans des pays qui ont adopté la terminologie de l'*inclusion*, comme l'Angleterre, certaines des pratiques continuent pourtant à relever de l'*intégration*. En France, on préfère parler d'*école pour tous*.⁵ »

¹ KATZ, J. et MIRENDA, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2) (version électronique).

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide For Educators* (p. 3-15), Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : UNESCO.

² DUCHARME, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.

³ « introduire un élément dans un ensemble » (Barrès, loc. cit.). Empr. au lat. *integrare* « réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire », dér. de *integer* (intègre*), 1919.

⁴ Sauf au Québec où la proximité avec la langue anglaise permet de mieux comprendre le concept anglophone d'*inclusion*.

⁵ Éric Plaisance, Brigitte Belmont, Alette Vérillon, Cornelia Schneider, *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - no 37 • 1er trimestre 2007*

En Communauté française de Belgique, on utilise le terme *intégration* depuis que le Décret du 3 mars 2004 (organisant l'enseignement spécialisé) organise l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire⁶. L'élève doit bénéficier d'aménagements raisonnables et reçoit quelques aides (transports gratuits, 4 périodes d'accompagnement par un enseignant de l'enseignement spécialisé et, si besoin, des aides matérielles de la part de Phare⁷ ou de l'AviQ⁸). La problématique de l'intégration, est qu'elle ne concerne qu'un nombre restreint d'élèves et est complexe à mettre en œuvre. Il faut préalablement obtenir l'accord de deux écoles (l'école 'ordinaire' et l'école spécialisée) et de leurs deux CPMS⁹.

⚠ Addendum : Depuis juillet 2020, la suppression de l'intégration temporaire totale a modifié le Décret. Les enfants ayant une déficience intellectuelle ou comportementale ne pourront plus bénéficier de l'intégration permanente totale sans avoir passé préalablement un an dans l'enseignement spécialisé. La création de futurs Pôles territoriaux (qui se font attendre) devrait aider les écoles d'enseignement ordinaire à aider les enfants à besoins spécifiques via les aménagements raisonnables et assurer le suivi des intégrations permanentes totales, dont on se sait pas encore si elles bénéficieront toujours du même encadrement. En somme, les convoyeurs attendent.

Ensuite, les aides ne sont pas toujours suffisantes, voire adéquates. L'école attend de l'enfant qu'avec les aides qu'il reçoit, il puisse suivre au même rythme que les autres élèves. Il doit donc faire des efforts pour s'intégrer. Ce Décret a été un premier pas. Il a permis à des milliers d'enfants d'être scolarisés dans une école 'ordinaire' et non plus d'être relégués dans un enseignement ségrégué. Il reste, cependant, bien en deçà des aspirations légitimes des enfants handicapés et de leurs familles.

Des classes à « visée inclusive » ont été créées dans quelques écoles primaires volontaires au grand cœur, mais il s'agit en réalité de classes « intégrées » où les élèves restent essentiellement entre eux. Ils ne bénéficient malheureusement que de quelques heures par semaine d'apprentissages avec les autres élèves mais, peuvent jouer avec eux durant les récréations ou journées particulières (!)

La notion d'*école inclusive* repose sur un principe éthique, celui du Droit tel qu'élaboré par la Communauté internationale dans son ensemble (voir plus bas). Chaque enfant, quelle que soit sa spécificité, a le droit de fréquenter l'école 'ordinaire'. Cette dernière a le devoir d'accueillir chaque enfant tout au long de sa scolarité.

L'*école inclusive* se distingue de l'*école intégratrice* dans le sens où elle ne se pose pas la question de savoir si l'enfant est « intégrable » ou s'il doit être orienté vers une structure ségréguée (enseignement spécialisé). Faire le choix de ce type d'orientation revient à se demander « *quels élèves peuvent*

⁶ Décret du 3 mars 2004, article 132 : « *Par intégration permanente totale, il faut entendre que l'élève suit tous les cours pendant toute l'année scolaire dans l'enseignement ordinaire, tout en bénéficiant, en fonction de ses besoins, de la gratuité des transports entre son domicile et l'établissement d'enseignement ordinaire qu'il fréquente et d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé. Pour chaque élève visé à l'alinéa précédent, des périodes d'accompagnement par du personnel de l'enseignement spécialisé sont ajoutées au capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé dont relève le personnel d'accompagnement. Ce personnel d'accompagnement est choisi en tenant compte de la spécificité des types et des besoins de l'enfant tels que définis à l'article 7.* ». Il y a 4 types d'intégration (Pour plus de détails, voir les articles 130 à 158).

⁷ Le Service PHARE apporte information, conseils et interventions financières aux personnes handicapées en Région bruxelloise.

⁸ L'AViQ est un organisme d'intérêt public (OIP) autonome gérant les compétences de la santé, du bien-être, de l'accompagnement des personnes âgées, du handicap et des allocations familiales.

⁹ Un Centre Psycho Médico-Social est un lieu d'accueil, d'écoute et de dialogue où le jeune et/ou sa famille peuvent aborder les questions qui les préoccupent en matière de scolarité, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé, d'orientation scolaire et professionnelle, Le Centre PMS est à la disposition des élèves et de leurs parents, dès l'entrée dans l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quel dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes ou unités spéciales, etc.¹⁰ »

L'éducation inclusive est une position éthique qui prend en compte chaque enfant, quelle que soit sa spécificité, « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal.¹¹ »*

L'école inclusive reconnaît la diversité et l'intègre. Le principe d'école *inclusive* ne concerne pas que les enfants avec un/des handicap-s. Elle concerne tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles, de genre, intellectuelles, physiques, ... ; cela ne signifie nullement un nivellement des différences. Au contraire l'école *inclusive* a pour principe de reconnaître toutes les diversités. Elle accepte tout le monde et prend en compte toutes les différences. « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité.¹² »*

Quelle est l'origine du Droit à l'éducation inclusive ?

En 1990, à Jomtien (Thaïlande), s'est tenue la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (enfants et adultes). Il en est ressorti un appel à *s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles¹³*. Le combat pour une *Ecole Pour Tous* était lancé ! Il s'appuie sur le fait que l'éducation est un droit fondamental et le fondement d'une société plus juste et plus équitable.

Ensuite, la *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux* de 1994 à Salamanque (Espagne) a donné un élan majeur au concept d'éducation inclusive. Elle a conclu en affirmant que « *Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires.¹⁴ »*

Ce système n'est possible que si les écoles adoptent une démarche inclusive. Pour être plus clair, elles doivent réussir (et non pas *essayer*) à éduquer tous les enfants de leur communauté « *les écoles ordinaires ayant [cette] orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif.¹⁵ »*.

¹⁰ Plaisance (É.) et al., *Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*, Caisse nationale des allocations familiales, Paris, Dossiers d'études, n° 66, 2005.

¹¹ Armstrong (F.), « *Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education* », In P. Cloug, *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*, Paul Chapman, London, 1998

¹² Armstrong (F.), Barton (L.), « *Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'* », In B. Belmont, A. Vérillon, 2003

¹³ Unesco, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, 2009

¹⁴ UNESCO 7-10 juin 1994 : Déclaration de Salamanque

¹⁵ UNESCO 7-10 juin 1994 : Déclaration de Salamanque

Ce concept a été confirmé en 2000 à Dakar. Ce forum a déclaré que *l'Éducation pour tous devait prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades éloignées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH et du sida, de la faim et d'un mauvais état de santé, et de ceux qui sont handicapés ou ont des besoins éducatifs spéciaux. Il a en outre appelé à porter une attention particulière aux filles et aux femmes.*

La notion d'école *inclusive* concerne donc bien toutes les catégories de populations. Elle doit prendre en compte les besoins de toutes et tous, jeunes et adultes, quelles que soient leurs spécificités personnelles, grâce à une participation accrue à l'apprentissage, la vie sociale et culturelle et vise une réduction du nombre de personnes exclues au sein même du système éducatif. Il faut donc adapter les contenus, les approches pédagogiques, voire encore les structures, afin de viser tous les enfants d'une même tranche d'âge en ayant en tête le principe d'éducabilité¹⁶ (tout le monde peut apprendre).

Il y a plusieurs raisons qui justifient ce principe : *La première est une justification éducative : la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les enfants. La deuxième est une justification sociale : les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire. La troisième est une justification économique : il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants.*¹⁷

Enfin, la touche finale a été posée en 2006 par la Convention relative aux Droits des Personnes handicapées en son article 24 sur l'éducation¹⁸. Celui-ci présente les éléments importants à prendre

¹⁶ Voir le dossier que nous avons réalisé sur le principe d'éducabilité : <https://www.liguedroitsenfant.be/blog/2019/10/09/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/>

¹⁷ Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, 2009

¹⁸ CIDPH, ONU 2006, Article 24 : 1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
 - b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
 - c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.
2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :
- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
 - b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
 - c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
 - d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
 - e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.
3. Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, notamment :

en compte pour garantir le libre accès à l'éducation inclusive pour toutes les personnes handicapées, sur base de l'égalité des chances avec les élèves 'ordinaires'.

Définition de l'école inclusive

Il existe de nombreuses définitions de ce qu'est un enseignement inclusif dans une école inclusive. Nous vous proposons celle de Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10). Dans les pays de la francophonie, le Québec a une longueur d'avance. L'école inclusive y est pensée depuis des décennies et nos amis canadiens ont une expertise qui peut nous apporter énormément. Cette définition reprend différents concepts pédagogiques, dynamiques et sociaux.

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres¹⁹.

L'école inclusive est une école exigeante

Comme on le voit, l'école inclusive est très exigeante et ne peut se réaliser sans conditions. Sa différence fondamentale avec l'intégration (ou l'école *intégratrice*) est que les conditions de sa mise en œuvre sont totalement différentes. Dans une démarche intégratrice, c'est sur les enfants que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement²⁰. On a vu que des aides

a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ;

b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ;

c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles – en particulier les enfants – reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation.

4. Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

5. Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.

¹⁹ ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble (p. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.

²⁰ Éric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, Cornelia Schneider, Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - no 37 • 1er trimestre 2007

individuelles pouvaient être mises en place afin d'aider ces enfants à suivre l'enseignement 'ordinaire' et donc de s'intégrer (s'adapter).

Dans un enseignement inclusif, c'est prioritairement l'école qui adapte ses pratiques d'accueil et d'enseignement afin de pouvoir accueillir « naturellement » la diversité des élèves.

L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages²¹.

L'école inclusive implique donc l'intégration d'une grande diversité d'élèves. Cela ne simplifie pas la tâche des enseignants et il n'est pas étonnant que certains ne se sentent pas outillés et soient perdus face à une (ou des) classe(s) réellement inclusives. Cela explique pourquoi certains professeurs conçoivent l'école inclusive comme une « véritable utopie »²².

La mise en place de pratiques répondant à cette diversité est fondamentale pour la réussite d'une école inclusive. Les termes « école inclusive » sont souvent galvaudés. On le voit en Belgique avec le concept d'écoles à visée inclusive (voir ci-dessus) qui ne permet pas à tous les enfants d'apprendre ensemble. Il y a aussi des écoles qui ne font « que » de l'intégration et qui se disent *inclusives*. L'école inclusive ne se limite pas à de la simple intégration dans une classe ordinaire. Elle met en place des pratiques pédagogiques adaptées et ne demande pas à l'enfant de faire des efforts pour s'intégrer.

L'école inclusive ne réinvente pas la pédagogie. Elle se met en réflexion constante sur ce qui est le plus adapté à la diversité des élèves qu'elle accueille. Elle adapte ses fonctionnements (classe, école, temps libres, ...) avec pour seule préoccupation de permettre à toutes et tous les élèves d'évoluer et d'acquérir les apprentissages scolaires et sociétaux en fonction de leurs facilités ou de leurs difficultés.

Devenir une école (ou une classe) inclusive, si c'est un choix éthique, est un défi pour lequel peu de professionnels de l'enseignement sont préparés. Les pratiques pédagogiques doivent être adaptées afin de répondre au challenge que l'on s'est fixé. Dans nos dossiers, nous vous proposons quelques pistes susceptibles d'aider les enseignants à se lancer dans ce défi.

A ce titre, la pédagogie universelle²³ (ou CUA : *conception universelle de l'apprentissage*) est au cœur de l'école inclusive.

Lire notre dossier sur la pédagogie universelle

²¹ BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités. Montréal : Éditions Nouvelles

²² BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités. Montréal : Éditions Nouvelles.

²³ *Universal design for learning*