



## Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires Impact de l'approche inclusive sur les pratiques d'éducation et d'accueil

Anne-Françoise Dusart, août 2013

Dans une précédente analyse<sup>1</sup>, nous avons souligné les points de convergence et les objectifs poursuivis conjointement par la pédagogie différenciée, la pédagogie de la diversité et l'approche inclusive dans le domaine de l'éducation et l'accueil de l'enfant, vers une société identités multiples admises reconnaissant la diversité comme un principe fondateur premier. La présente analyse aborde plus particulièrement l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les lieux d'éducation et d'accueil de l'enfant : l'école, mais également les crèches et les structures d'accueil durant le temps libre. Elle met en lumière l'impact de l'approche inclusive sur les pratiques et sur la façon de concevoir le rôle des professionnels, ainsi que sur la représentation de l'enfant et de ses parents. Elle montre en particulier comment cette approche permet de décupler le pouvoir d'agir de chacun, enfant, parent et professionnel.

Mais qu'est-ce qu'un enfant à besoins spécifiques ? Qui sont ces enfants visés par l'inclusion ? Se pencher sur le sens des mots utilisés pour désigner les enfants visés par l'inclusion est très éclairant et permet de « *prendre la mesure de la diversité des situations et des enfants concernés. De même, cela révèle la diversité des représentations qui sont véhiculées dans notre société quant au handicap et à l'enfant handicapé* » (Canart F., Thirion A, 2010-2011).

### Le poids des mots, porteurs de représentations bien différentes

Différents termes sont fréquemment utilisés. Chacun est forcément réducteur.

Certains de ceux-ci se rapportent à l'identité de l'enfant, à ce qu'il est :

- *Enfant handicapé ou déficient : l'enfant se définit-il uniquement sous l'angle de sa déficience, de ses difficultés, de ses limites ? Qu'en est-il de ses potentialités ?*

<sup>1</sup> Dusart AF., analyse 5/2013 du RIEPP, juillet 2013

- *Enfant porteur de handicap : cela en dit long sur le poids que cela représente... cela n'induit-il pas également une idée de fatalité ? Au même titre que « porter sa croix » ?*
- *Enfant « qui a des troubles » : mais de quoi s'agit-il exactement ?*
- *Enfant différent : ne sommes-nous pas tous différents ? Ou alors différent de l'enfant «normal » ? Cela veut dire quoi « être normal » ?*
- *Enfant à besoins spécifiques : ce qui transparait, c'est que l'enfant est un enfant comme les autres, mais que chacun a des besoins spécifiques. Utiliser ce terme permet à la fois de remettre en question le concept de normalité, et de s'appliquer à d'autres populations d'enfants, qui ne sont pas étiquetés « handicapés » (enfants malades chroniques, enfants primo-arrivants, enfants à haut potentiel). Mais en même temps, s'appliquant à tous, ce terme est-il opérationnel ? N'est-il pas quelque peu angélique face aux situations réelles qui peuvent être très lourdes pour les enfants, les familles et les professionnels ? (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011)*

Certains termes définissent l'enfant par son **comportement**, forcément jugé hors normes : *« parler d'enfant perturbateur (par exemple au sein d'une classe, d'une crèche, d'une plaine de jeux), c'est dire que le comportement de celui-ci est vécu comme problématique tant pour l'enfant lui-même et sa famille, que pour les professionnels (instituteurs, puéricultrices, animateurs), les autres enfants ou encore la société ».* (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011)

D'autres termes, enfin, font référence à **la situation de l'enfant** : parler d'enfant en situation de handicap permet de ne pas réduire l'enfant à son handicap ou à ses difficultés. C'est dire que ces difficultés n'affectent pas nécessairement l'entièreté de la vie de l'enfant : *« un enfant en chaise roulante est en situation de handicap pour suivre le cours de gym, mais pas pour suivre le cours de math ».* (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011) ; c'est insister aussi sur les potentialités de l'enfant, sur tout ce qu'il est capable de faire lorsqu'il n'est pas en situation de handicap. Et cela introduit également l'idée que cela concerne potentiellement tout le monde : *« l'enfant qui a une jambe cassée ne se retrouve-t-il pas, lui aussi, en situation temporaire de handicap ? »* (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011)

On le voit, aucun des termes n'est ni totalement vierge de représentations et de valeurs, ni entièrement satisfaisant. Par défaut, nous avons choisi de parler d'enfants à besoins spécifiques. C'est également le terme retenu par le VBJK, faisant écho à la législation en Communauté néerlandophone, qui vise à *« porter une attention particulière aux « enfants qui ont besoin d'un soin plus intense étant donné les problèmes médicaux et/ou psychosociaux » ».*(VBJK, 2010). Le VBJK parle également d'enfant *« ayant des difficultés de développement, posant une question spécifique quant à son développement ».* Entendant par là que cela dépasse le cadre strict du handicap physique et/ou mental, et qu'en définitive, cela concerne potentiellement tous les enfants, chacun étant différent et susceptible d'avoir, à un moment ou à un autre de son parcours, des besoins spécifiques, ou de poser des questions spécifiques quant à son développement.

## Définir les contours de l'approche inclusive

La déclaration d'intention du réseau DECET<sup>2</sup> définit un cadre pour l'inclusion et l'accueil de la diversité :

<sup>2</sup> Diversity in Early Childhood Education and Training, [www.decet.org](http://www.decet.org)

*« Tous les enfants et les adultes ont le droit d'évoluer et de se développer dans un contexte qui offre équité et respect de la diversité. Enfants, parents et professionnels ont aussi le droit à des lieux d'accueil de bonne qualité, exempts de toute forme de discrimination, directe ou indirecte, individuelle ou structurelle, que cette discrimination soit d'ordre ethnique, de genre, ou liée à la structure familiale, la classe sociale, le handicap »*

Dans cette optique, les lieux d'éducation et d'accueil se doivent d'être des lieux ou chacun :

- *se sent personnellement accepté et faire partie du groupe,*
- *est reconnu dans les différentes composantes de son identité,*
- *peut apprendre de l'autre et s'enrichir mutuellement au delà des barrières, culturelles ou autres,*
- *peut participer activement comme citoyen à la vie du lieu d'accueil ou du quartier,*
- *peut lutter activement contre les préjugés par la communication et une attitude d'ouverture*
- *peut agir avec les autres contre toute forme institutionnelle de préjugés et de discrimination.*

Parallèlement, l'UNESCO donne un cadre pour définir l'éducation inclusive : celle-ci est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.

L'éducation inclusive repose sur deux constats majeurs.

Le premier constat, c'est que l'enfant ayant des besoins spécifiques est avant tout un enfant à part entière, qui bien sûr a des limites, des difficultés et des besoins, mais également des capacités qu'il peut développer, pour autant qu'il soit baigné dans un environnement favorable. Comme c'est le cas pour tout autre enfant non porteur de handicap, en somme !

L'autre (double) constat, c'est que les enfants « *dits handicapés* » *sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire peut enrichir l'éducation de tous les élèves* » (Vienneau, 2002).

Mais qu'est-ce qu'une école inclusive ?

Selon Sailor (1991), cité par Vienneau (2005), « *une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion (full inclusion model) présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes :*

- *Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap;*
- *La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire;*
- *L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap;*

- *On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (p. ex. classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves;*
- *L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école;*
- *Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué ».*

Pour le VBJK (2010), dont le travail sur l'inclusion porte plus particulièrement sur les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, l'inclusion se définit essentiellement par le droit rendu aux parents ; promouvoir l'inclusion des enfants à besoins spécifiques ne signifie nullement qu'il s'agirait de « *fermer les portes des institutions spécialisées tels que les IMP et que tous les enfants ayant des difficultés de développement devraient dès lors intégrer le circuit ordinaire* ». Pas plus que cela ne signifie que « *les institutions acceptent de temps à autre un enfant ayant des besoins spécifiques quand elles ont décidé que cela ne surchargerait pas leur fonctionnement habituel* » ; l'inclusion n'est pas une faveur octroyée aux familles, mais un « *droit de chaque famille de définir elle-même si son enfant fréquentera une institution spécialisée ou un accueil ordinaire. C'est un droit à disposer des services communautaires, tout comme les autres parents* ».

Ces constats et ces différents éléments de définition de l'approche inclusive ont une influence sur la façon de concevoir les pratiques d'éducation et d'accueil, le rôle des professionnels, et le regard porté sur les enfants et sur leurs parents.

### **Renforcer les capacités des lieux d'éducation et d'accueil à s'adresser à tous les enfants, et utiliser les atouts de la diversité**

La définition de l'UNESCO sous-tend la mission assignée à l'école : éduquer tous les élèves, quels qu'ils soient. De ce fait, l'accent doit être mis non plus sur les apprenants, mais sur les sites d'apprentissage, dont il convient de développer et/ou de renforcer les capacités à accueillir et à éduquer chaque enfant, quel qu'il soit : « *De l'accent mis sur les caractéristiques individuelles ou les déficiences des élèves comme facteurs explicatifs des difficultés qu'ils rencontrent à l'école, on passe à l'examen des conditions de l'environnement qui peuvent faire obstacle ou favoriser les apprentissages* » (Belmont B., 2011).

Partant des constats posés ci-avant, l'éducation inclusive, plutôt que de s'intéresser à ce qui différencie les enfants, va se pencher sur ce qui est commun entre eux, en l'occurrence dans les processus d'apprentissage : la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes. C'est notamment pour cette raison que l'on voit de plus en plus se développer, « *pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient considérés ou non comme ayant des besoins éducatifs particuliers, des approches suscitant leur activité réflexive et métacognitive, et les interactions entre pairs* ». (Belmont B., 2011).

Vue sous cet angle, la diversité au sein d'un groupe d'apprenants est considérée comme une richesse pour chacun dans les processus d'apprentissage, de même que les différences entre enfants, qui sont autant d'atouts à utiliser comme facteurs de progrès cognitifs : « *Des travaux, comme ceux menés au CRESAS, mettent en avant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. La démarche interactive expérimentée consiste à élaborer des situations de travail suscitant l'initiative et la réflexion active des élèves, notamment dans le cadre de petits groupes hétérogènes. Elle*

*est également caractérisée par l'instauration d'un climat de communication visant à favoriser l'expression de tous et la confrontation des idées, quels que soient le niveau de connaissance de chacun et le niveau d'élaboration de sa réflexion. (...) Selon cette approche, la diversité est considérée comme un élément constructif dans la situation d'apprentissage. Les élèves les moins avancés profitent des productions des plus avancés qu'ils intègrent à leur propre réflexion. Inversement, par les questions qu'ils posent, les "novices" incitent les "experts" à une prise de recul sur des notions apparemment maîtrisées. La mise en place de ces situations interactives suppose un changement du rôle de l'enseignant qui doit apprendre à "favoriser l'émergence et la circulation des idées", à se greffer sur la réflexion du groupe pour la soutenir et la faire progresser (Belmont B., 2011).*

## **Sortir de la vision déficitaire, interroger la norme**

Pour le VBJK, aller vers une véritable inclusion nécessite de se départir définitivement du modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme établie, tant au niveau du développement physique et mental qu'au niveau social.

Ce modèle a d'importantes conséquences sur la vision que l'on a de l'enfant, et de ce fait, sur la manière dont l'enfant pourra construire ou renforcer son identité, son image de soi : *« la pitié et l'angoisse se rencontrent souvent ensemble et peuvent montrer que l'enfant est réduit à des besoins de soins spécifiques »* (VBJK, 2010).

Cela a également une influence sur l'image que l'on a des parents : *« le modèle du déficit met l'autonomie et la liberté de choix des parents sous pression. Ils sont considérés comme ne sachant pas ce qui est bon pour leur enfant. C'est comme si leur intuition et leur connaissance en tant que parents étaient mises entre parenthèses. Ils sont harcelés par les avis des spécialistes (...), avis qui sont présentés comme contraignants et déterminants »* (VBJK, 2010).

Et cela a évidemment un impact déterminant pour les professionnels, tant au niveau de l'identité professionnelle et des missions des accueillant(e)s que sur les pratiques proprement dites.

Les accueillant(e)s sont vu(e)s comme des technicien(ne)s, qui doivent devenir des spécialistes du handicap, de chaque handicap. Ce qui est évidemment un leurre, pour deux raisons principales ; tout d'abord, parce que les missions d'un accueillant ne sont pas celles d'un thérapeute : *« les compétences de base essentielles d'un(e) bon(ne) accueillant(e) sont par exemple, avoir de l'empathie pour les enfants, donner une place à chacun et tous les enfants dans le groupe, développer des conditions de jeu qui favorisent les relations entre enfants, accueillir et aller à la rencontre des parents, ... »* (VBJK, 2010); ensuite, parce que chaque enfant étant différent, une même pathologie ne se traduit pas forcément par les mêmes difficultés et les mêmes besoins chez chaque enfant qui en est porteur.

Selon ce modèle, la question pour les professionnels n'est pas tant de savoir comment gérer la différence, mais plutôt de tenter de faire disparaître celle-ci, de manière à ce que l'enfant puisse *« autant que possible se « normaliser » (...) et (atteindre) un niveau suffisant (pour) être accepté et participer à la vie de la communauté »*. L'accueil est considéré comme réussi *« quand la différence peut être niée, quand le manque disparaît »* (VBJK, 2010).

Imaginons par exemple une situation dans laquelle un enfant du groupe des grands ne marche pas car il a des problèmes moteurs : *« Par la manière dont le groupe des grands*

*est organisé, des tas de problèmes pratiques peuvent se poser (...) Dans une vision du déficit, l'équipe essaiera de voir comment elle peut aider l'enfant à s'adapter plutôt que de remettre en question l'organisation du groupe de vie » (VBJK, 2010).*

## **Rendre une place prépondérante à l'enfant, au parent, au professionnel, à l'équipe**

Contrairement au modèle du déficit, le modèle de l'inclusion « part du principe de diversité dans la vie en société ». Dans cette optique, les milieux d'accueil pensent leurs pratiques à la base en prenant en compte les différences entre chaque enfant, « *que ces différences soient liées au développement ou à leurs potentialités* » (VBJK, 2010).

Ce modèle modifie radicalement la façon de voir les enfants, les parents, les professionnels ; chacun, enfant, parent ou professionnel, récupère à travers cette approche une image positive et active, un rôle déterminant et un pouvoir d'agir décuplé.

L'enfant est considéré comme quelqu'un « *qui a son propre sens de l'humour, qui a sa manière de s'attacher aux différents membres de l'équipe, qui a ses propres rituels. Il a sa manière d'être actif, ou d'entrer en conflit avec les autres ou de s'imposer dans le groupe* » (VBJK, 2010). Il n'est pas comparé à une norme, à un enfant « moyen ». Il est lui-même, avec ses caractéristiques, comme chaque autre enfant.

Les parents restent ou redeviennent les experts de leur enfant. Ils sont « *l'axe d'un réseau dans lequel les accueillant(e)s et les spécialistes travaillent ensemble* » (VBJK, 2010). L'approche inclusive rend aux parents les moyens et le droit de poser des choix pour leur enfant, notamment en ce qui concerne la fréquentation d'une structure ordinaire ou spécialisée.

Le rôle des professionnels est également revalorisé. En effet, penser les pratiques en prenant en compte les différences et les besoins de chaque enfant nécessite d'observer chacun d'eux de manière très fine. C'est donc tout, sauf de la routine ! Il s'agit pour les professionnels, non pas d'appliquer des pratiques « clé sur porte », les mêmes et au même moment pour tous les enfants, mais bien d'essayer de comprendre les signaux émis par chacun d'entre eux, et d'y réagir adéquatement. Bref, il s'agit d'être un praticien réflexif.

L'observation a en effet une place centrale dans l'approche inclusive. Elle est l'outil de premier plan pour développer la réflexivité des professionnels et pour mener des projets « *visant à soutenir et encourager le développement des compétences de chaque enfant* » (Camus, 2013).

L'observation est d'autant plus importante lorsqu'elle prend place dans le cadre de l'accueil ou de l'éducation des enfants en situation de handicap, notamment parce qu'elle peut permettre d'objectiver les besoins spécifiques de ceux-ci. Elle peut en outre être menée conjointement par les parents et les professionnels : « *cela permet, ensemble, de se référer à une expérience commune, de porter un regard qui essaie de comprendre et non de juger, qui se laisse guider par ce qu'il perçoit, ressent ... au plus près de ce que l'enfant manifeste sous les yeux des adultes, avec des points de vue qui s'enrichissent de l'apport de l'autre* » (Camus, 2013).

La mission des professionnels redevient éducative plutôt que thérapeutique, et cela rencontre les attentes des parents.

Mettre en œuvre ce modèle de l'inclusion dans les milieux d'éducation et d'accueil de la petite enfance ne va pas sans mal et nécessite l'investissement de toute l'équipe. Et donc

aussi l'accompagnement de toute l'équipe, vers le développement d'une vision commune de l'accueil.

### **Reconnaître et renforcer le pouvoir d'agir de chacun**

On le voit, les atouts et bénéfices de l'approche inclusive sont sans conteste nombreux et extrêmement appréciables. Pour chacun : enfant, parent et professionnel. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la juste place qu'elle rend à chacun dans le triangle enfant-parent-professionnel en matière d'éducation et d'accueil. Ce faisant, elle a un impact direct sur le pouvoir d'agir des uns et des autres : soit en permettant à celui-ci d'émerger, soit en le renforçant. Au-delà de cet impact positif pour les personnes directement concernées, l'approche inclusive participe aussi plus largement à l'évolution des représentations sur la notion de handicap et de différence, et plus largement encore, à la construction d'une société identités multiples admises ayant la diversité pour principe fondateur. Une société conçue de manière à permettre à chacun, quel qu'il soit, de trouver sa place et d'exercer son rôle de citoyen.

Parce qu'ils se trouvent à l'entrée du chemin des familles vers la société, les lieux d'éducation et d'accueil jouent un rôle prépondérant dans ce processus d'inclusion.

## Bibliographie

ACEPP, Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance », actes du colloque, Paris, 2008.

Belmont B., Intégration, inclusion et pédagogie, *in* Université d'automne « Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers », Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation. Dernière mise à jour en 2011, <http://eduscol.education.fr/>

Camus P., L'observation, *in* la File (sous la direction de), L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance, guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans, Bruxelles, mars 2013.

Canart F., Thirion A. et al, De l'inclusion à la diversité, *in* La diversité en actes, Grandir à Bruxelles, les Cahiers de l'Observatoire n° 24-25, p.16, Bruxelles, hiver 2010-2011.

Dusart AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises. Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-La-Neuve, juillet 2013

Hendrix M, L'éducation inclusive *in* la File (sous la direction de), L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance, guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans, Bruxelles, mars 2013.

Houssaye J., 1988, Le triangle pédagogique, Lang, Paris, 1988.

Mouraux, D., Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève, De Boeck, Bruxelles, 2012.

Murcier, E., Zemmit, S. La Pédagogie de la diversité. Une approche construite au sein du réseau de l'ACEPP, ACEPP, Paris, date non mentionnée.

Peeters, J., et Brandt, S., Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident, *in* Enfants d'Europe n°21, décembre 2011.

Perrenoud P., Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, ESP, Paris, 2010.

Perrenoud P., L'école face à la diversité des cultures, La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005.

Rey B (sous la direction de), Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles, rapport final, recherche n° 116/05 subventionnée par la Communauté française de Belgique, Service général du pilotage du système éducatif, août 2007.

Ruillier Jérôme, Quatre petits coins de rien du tout, Editions Bilboquet, 2004.

Sailor W., Special education in the restructured school, *in* Remedial & Special Education, 12(6), 8-22, 1991.

Vandenbroeck, M., Eduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale, Erès, Ramonville Saint-Agne, 2005.

Vandenbroeck, M., Let us disagree, *in* European Early Childhood Education Research Journal, 17, 2, 165-170, 2009.



VBJK, L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques, Gand, 2010.

Viennaud R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives, in Education et francophonie, Volume XXX, n°2, automne 2002.

Voz G., Cornet J., Comment former des futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants, in Education et Formation, e-294, Octobre 2010.

Tout dans ce texte peut être cité ou mentionné librement, à condition d'en citer la source de la façon suivante :

DUSART, AF., Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires. Impact de l'approche inclusive sur les pratiques d'éducation et d'accueil, Analyse n°6/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013.

Ce texte est téléchargeable gratuitement à l'adresse [www.riep.be](http://www.riep.be)

Ce document a été rédigé dans le cadre du projet «Accueil pour tous: les services à l'enfance, acteurs créatifs d'inclusion sociale», réalisé dans le cadre du programme de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof, avec le soutien du Fonds Houtman, de la Fondation Roi Baudouin et de la Loterie Nationale.

