

# ECHOS D'INCLUSION

Trimestriel édité par  
l'Association pour l'Innovation en Orthopédagogie



2019  
Vol 32  
N°1

Editrice responsable :  
Marie-Claire HAELEWYCK



18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique



Suivez-nous sur :  
[www.facebook.com/asblaio](https://www.facebook.com/asblaio)  
[@asblaio](https://www.facebook.com/asblaio)



Association pour l'Innovation en Orthopédagogie



# SOMMAIRE



●	ÉDITORIAL	4
●	ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES : VERS UNE INCLUSION SCOLAIRE « RAISONNABLE » ?	5
	- <i>Une brève histoire de l'inclusion scolaire</i>	
	- <i>Le cas de la Belgique francophone</i>	9
	- <i>Pour ne pas conclure...</i>	17
●	ACTUALITÉS	18
	- <i>Guide méthodologique : Accompagner les jeunes avec Troubles Spécifiques de l'Apprentissage au sein d'une classe</i>	
	- <i>Guide méthodologique : Développer son projet professionnel pour préparer son entrée dans le monde professionnel</i>	
	- <i>Événement « Out of the Books »</i>	19
	- <i>Catalogue de formations</i>	
	- <i>Projet de collaboration avec l'école Saint-François de Basècles</i>	
	- <i>Atelier « Les Rencontres de l'AIO »</i>	
●	LA RUBRIQUE DU CIO : « LU POUR VOUS »	20
	- <i>« L'approche intégrative en psychothérapie »</i>	
	- <i>« Autisme et adolescence »</i>	21
	- <i>« Neurosciences et éducation »</i>	22
	- <i>« Communication alternative et améliorée »</i>	23
●	BIBLIOGRAPHIE DE L'ARTICLE	24



# Éditorial



Pour cette rentrée 2019, l'Association pour l'innovation en orthopédagogie (AIO) relance sa revue *Echos d'Inclusion*, anciennement intitulée *Handicap info*. C'est très enthousiastes que nous redonnons vie à cette publication trimestrielle à destination d'un large public. Notre but ? Créer des ponts entre le milieu de la formation, la recherche et les professionnels.


Pour ce tout nouveau numéro, l'équipe AIO vous propose son canevas habituel composé d'un article de fond suivi des actualités de l'ASBL et enfin d'une rubrique « lu pour vous » présentant les derniers ouvrages reçus dans notre centre de documentation (CIO).

Grâce à une toute nouvelle équipe dynamique, notre CIO vous accueille pour la consultation et l'emprunt d'ouvrages et d'outils pédagogiques en lien avec l'intervention auprès des personnes à besoins spécifiques et ce tout au long de la vie ! Enseignants, professionnels, ou simplement curieux ?

N'hésitez pas à nous rendre visite !

Dans ce numéro de rentrée, l'inclusion scolaire est mise à l'honneur avec une analyse de la dimension inclusive du Pacte pour un enseignement d'excellence et les défis majeurs posés par une démarche inclusive à l'école.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et une excellente rentrée.

- 
- Editrice responsable :  
Marie-Claire HAELEWYCK
  - Rédactrice :  
Alexandra Franquet
  - Rédactrice du « Lu pour vous » :  
Laurence Gallez
  - Graphisme et mise en page :  
Sarah Biddau



# Enfants à besoins spécifiques : vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?



## Quelle école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

L'idée d'inclusion fait désormais partie du paysage scolaire et pour cause, l'enseignement inclusif apparaît comme le moteur d'une société qui porterait l'ambition de devenir elle-même inclusive (Beaupré, 2014). Par inclusion scolaire, nous entendons un processus qui amènera les établissements à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible (Thomazet, 2008) visant ainsi un principe d'équité (Ainscow, 2005).

Toutefois, la question de l'inclusion est à nuancer. Si un consensus semble émerger autour de l'idée d'une diversité en éducation (Prud'homme et al., 2011), qu'en est-il dans la pratique ? Intégration, inclusion, quelles réalités pédagogiques retrouve-t-on derrière ces mots utilisés comme des synonymes ? Effet de mode ou réelle volonté de changer les choses ? Nous avons tenté de mieux cerner l'inclusion scolaire, ses enjeux, et de cibler les défis pour une véritable école inclusive en Belgique francophone.

### 1. Une brève histoire de l'inclusion scolaire

---

Le terme inclusion apparaît pour la première fois en contexte scolaire il y a une trentaine d'années déjà, sous l'influence de travaux anglo-saxons (Thomazet, 2008). La fusion de deux systèmes d'éducation parallèles, ordinaire et spécialisé est alors envisagée pour aboutir idéalement en un système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 2002).

Plaisance et Shneider (2013) situent l'émergence de l'éducation inclusive comme une troisième période de l'histoire de la scolarisation des enfants en situation de handicap. La première période concerne l'éducation dite spéciale, ayant laissé place ensuite à une éducation dite intégrative. La figure 1 présente les caractéristiques attribuées à chacune de ces périodes. L'éducation spécialisée, bien que ségrégative portait l'ambition d'intégrer, in fine, les élèves dans la société (Tremblay, 2015).

Néanmoins la réalité de terrain basée sur la rupture entre « l'ordinaire » et le « spécial » n'a pas fait ses preuves.

D'une éducation complètement séparée, est donc née progressivement l'idée d'intégrer certains enfants à l'école ordinaire. L'inclusion serait-elle une sorte d'intégration poussée à son paroxysme ? La situation est beaucoup plus nuancée et complexe.

L'intégration a en effet elle aussi démontré ses limites en restant centrée sur la catégorisation médico-psychologique de l'individu : selon un diagnostic et une estimation de ses capacités à s'intégrer, certains enfants peuvent alors rejoindre le système ordinaire sous réserve de l'acceptation de l'école. Quand cela ne marche plus, ils sont renvoyés dans l'enseignement spécialisé (Ebersold, 2012).

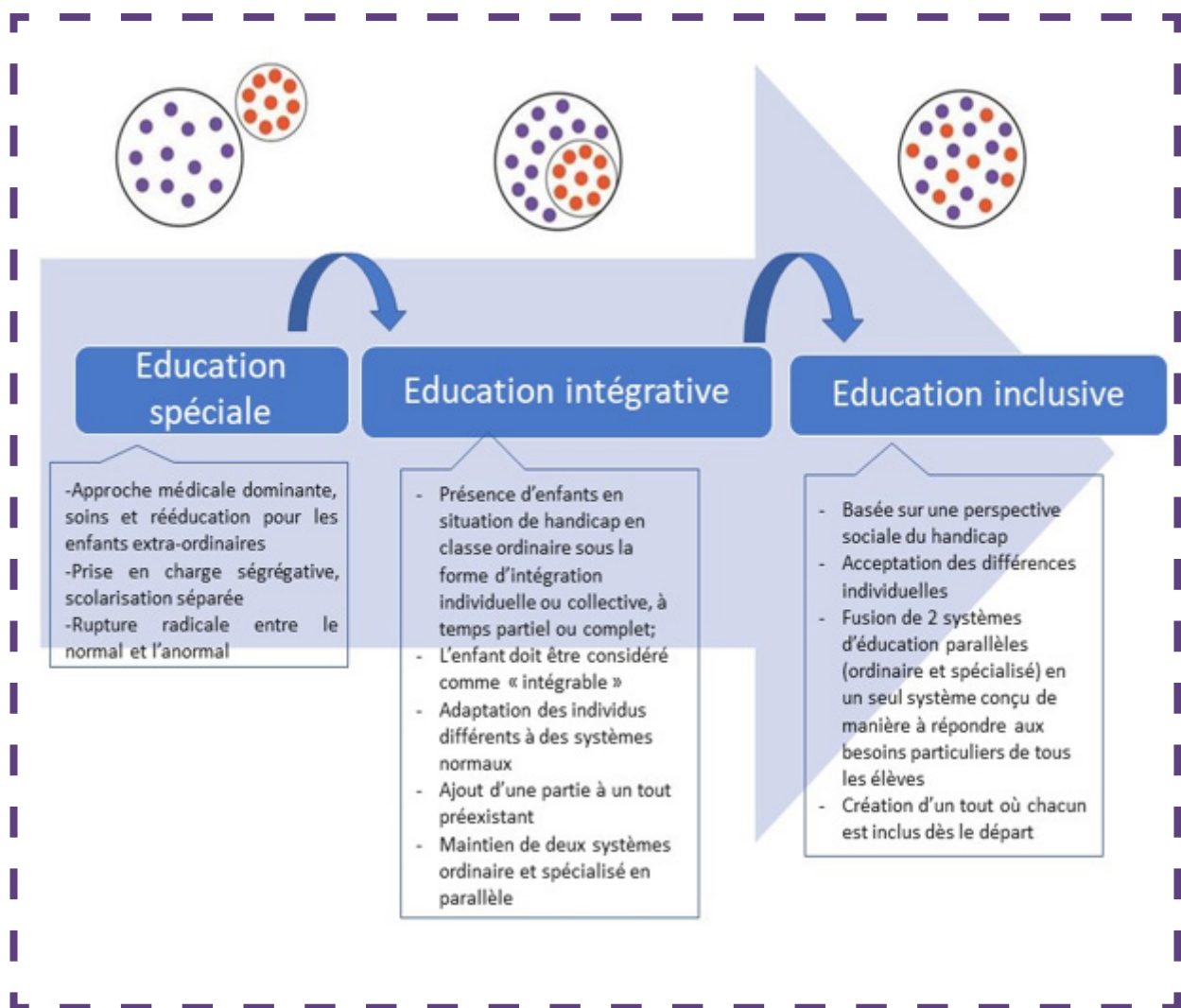


Figure 1 : Caractéristiques des différentes périodes de scolarisation des enfants à besoins spécifiques

Avec l'intégration, le problème est donc principalement l'individu (Belanger et Duchesne, 2010), c'est à lui de s'adapter aux normes scolaires (Ebersold, 2012). L'approche inclusive quant à elle, place l'école en situation d'adaptation face à la diversité des élèves et non l'inverse (Peters, 2007). Elle défend le droit à l'éducation pour tous et constitue un facteur de protection contre l'exclusion scolaire (Benoît, 2012). Nous verrons les défis majeurs que cela implique.

L'évolution vers une éducation plus inclusive est soutenue par une législation internationale qui invite les états responsables à promouvoir l'inclusion à travers leurs politiques éducatives.



## • La législation internationale

Suite à un premier engagement fort de la communauté internationale lors de la Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous en 1990, la conférence de Salamanque quatre ans plus tard (UNESCO)<sup>1</sup> marque véritablement le début de l'ère inclusive, qui devient, à force de textes légaux, une préoccupation dans de nombreux pays (Du Toit & Forlinscho, 2009).

Ces législations représentent des repères utiles pour les gouvernements et spécialistes de l'éducation dans la mise en oeuvre des politiques publiques en faveur d'une éducation pour tous. En 2006, la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes handicapées (CDPH), ratifiée par la Belgique trois ans plus tard, vient réaffirmer politiquement une volonté internationale d'adopter une éducation qui inclut l'ensemble des élèves, quelle que soit leur situation de handicap.

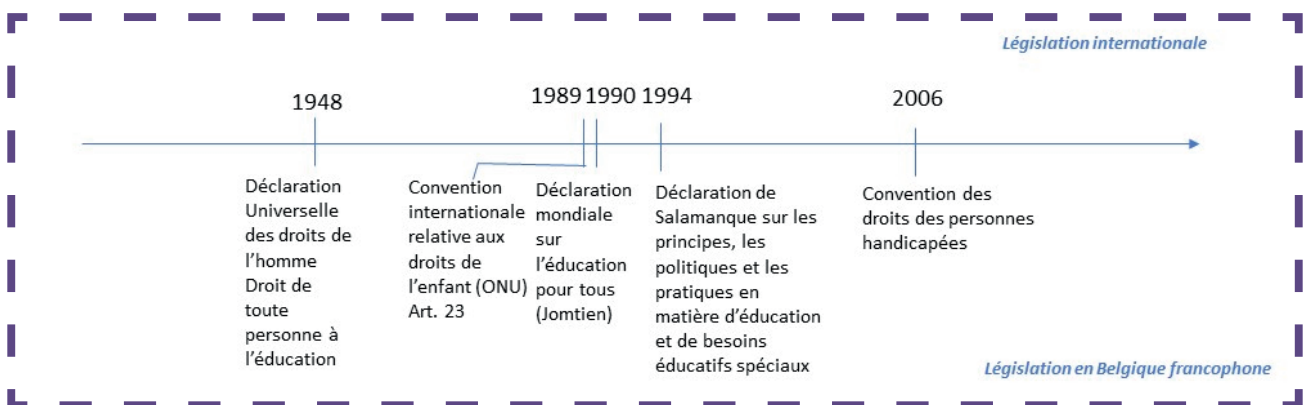


Figure 2 : Législation internationale en matière d'inclusion

<sup>1</sup> Tout enfant, quel que soit son handicap, doit pouvoir être intégré au sein des systèmes scolaires sans générer de cloisonnement ou de système parallèle.

Les politiques publiques nous renseignent en effet sur le degré de basculement, plus ou moins radical dans l'inclusion. La décision de la fermeture des écoles spécialisées en Italie, en Espagne et en Ecosse par exemple (Muskens, 2009), a ouvert la voie d'un changement plus fondamental, signe d'une volonté politique forte de « passer à autre chose ». D'autres systèmes ont opté pour une transition plus en douceur.

- **« Inclusion des enfants à besoins spécifiques » Vs « Intégration des enfants handicapés » : un glissement de mode ?**

Le glissement de la langue est bel et bien le signal d'un concept vivant qu'il nous faut complètement repenser. On ne parle plus d'«enfants handicapés » mais d'élèves à besoins spécifiques. L'enjeu n'est pas de préférer un langage politiquement correct. Les termes intégration des enfants handicapés ou en situation de handicap génèrent une responsabilité qui pèse directement sur l'enfant, ses possibilités dicteront alors son intégration au sein d'un système ordinaire qui s'adapte très peu.

En parlant de besoins spécifiques, la responsabilité est à présent déplacée sur l'institution scolaire, chargée de proposer un environnement d'apprentissage susceptible de rejoindre tous les enfants et adolescents, quels que soit leurs besoins.

L'approche inclusive suppose donc une nouvelle manière d'envisager le handicap ou la difficulté, non pas comme étant propre à l'élève mais résultant de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui (Thomazet, 2008 ; Beauregard et Trépanier, 2010), une vision dans la lignée de celle de la Classification internationale du fonctionnement et de la santé (CIF). La CiF insiste sur l'interaction dynamique entre l'état de santé et les facteurs contextuels pour penser le sens du terme handicap. Philippe Tremblay (2005) relaye cette idée en situant la situation de handicap comme le résultat de la rencontre entre une déficience et une société qui dresse des barrières psychologiques ou environnementales. Parler d'enfants à besoins spécifiques permet d'abolir les catégories du handicap et de s'ancrer dans une vision axée sur l'intervention et les pratiques de terrain.

Les termes besoins spécifiques présentent aussi l'avantage d'ouvrir le champ en ne se limitant pas aux situations de handicap, mais en tenant compte de tous les publics d'enfants, y compris ceux en difficultés permanentes ou temporaires et ce pour des raisons sociales, culturelles, familiales, etc. Ces besoins nécessitent une aide précise et immédiate pour assurer le succès d'une année scolaire. Il s'agit là d'une inclusion totale telle que promue par l'UNESCO depuis 1980 (Poizat, 2006).

Plus qu'une évolution de vocabulaire, l'inclusion n'est donc pas qu'une forme particulièrement poussée d'intégration (Thomazet, 2008), elle engendre un nouveau positionnement des acteurs éducatifs et induit un changement de paradigme (Peters, 2007).



## 2. Le cas de la Belgique francophone

Les conceptions parfois divergentes de l'inclusion scolaire observées au sein des Etats reflètent les tiraillements entre l'inclusion totale sans système parallèle et une intégration scolaire partielle ou totale (Poizat, 2006). Si les politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire semblent être les seuls moyens d'améliorer massivement l'offre éducative (Poizat, 2006) alors qu'en est-il de la Belgique francophone ?

Le choix de la Fédération Wallonie Bruxelles s'est porté sur une transition progressive et se voulant raisonnable vers l'inclusion. Si l'inclusion apparaît dans l'intitulé de l'axe 4 du Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017), le texte ne prévoit pourtant presque exclusivement sur le terrain que des dispositifs d'intégration.



### • *Législation en faveur des personnes à besoins spécifiques en Belgique*

La figure 4 met en parallèle la législation belge et la législation internationale en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques. La Belgique est historiquement pionnière, du moins dans ses intentions : sans attendre la législation internationale, la loi belge impose déjà en 1924 la création d'un enseignement spécialisé au sein même des écoles ordinaires. Dans les faits malheureusement, les écoles manquent de moyens pour prendre les enfants en charge et en 1970, la loi sur l'enseignement spécialisé organise la création de nouvelles écoles pour les enfants en situation de handicap.

En 1981 une circulaire en faveur de l'intégration marque le début de la période intégrative ; car même si l'enseignement spécialisé suscite l'admiration dans d'autres pays européens à l'époque, il n'en reste pas moins un système ségrégatif (Pierard et al., 2011).

Dans le décret de 2004, des moyens sont alloués à l'enseignement spécialisé pour accompagner l'intégration des enfants relevant de l'enseignement de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire. Depuis la loi anti-discrimination de 2008, le refus d'aménagements raisonnables est considéré comme une discrimination.

En 2009 la Belgique ratifie la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. Depuis 2011, l'intégration dans l'enseignement ordinaire est ouverte à tous les types de l'enseignement spécialisé. La question de l'application pratique sur le terrain n'est cependant pas encore résolue.

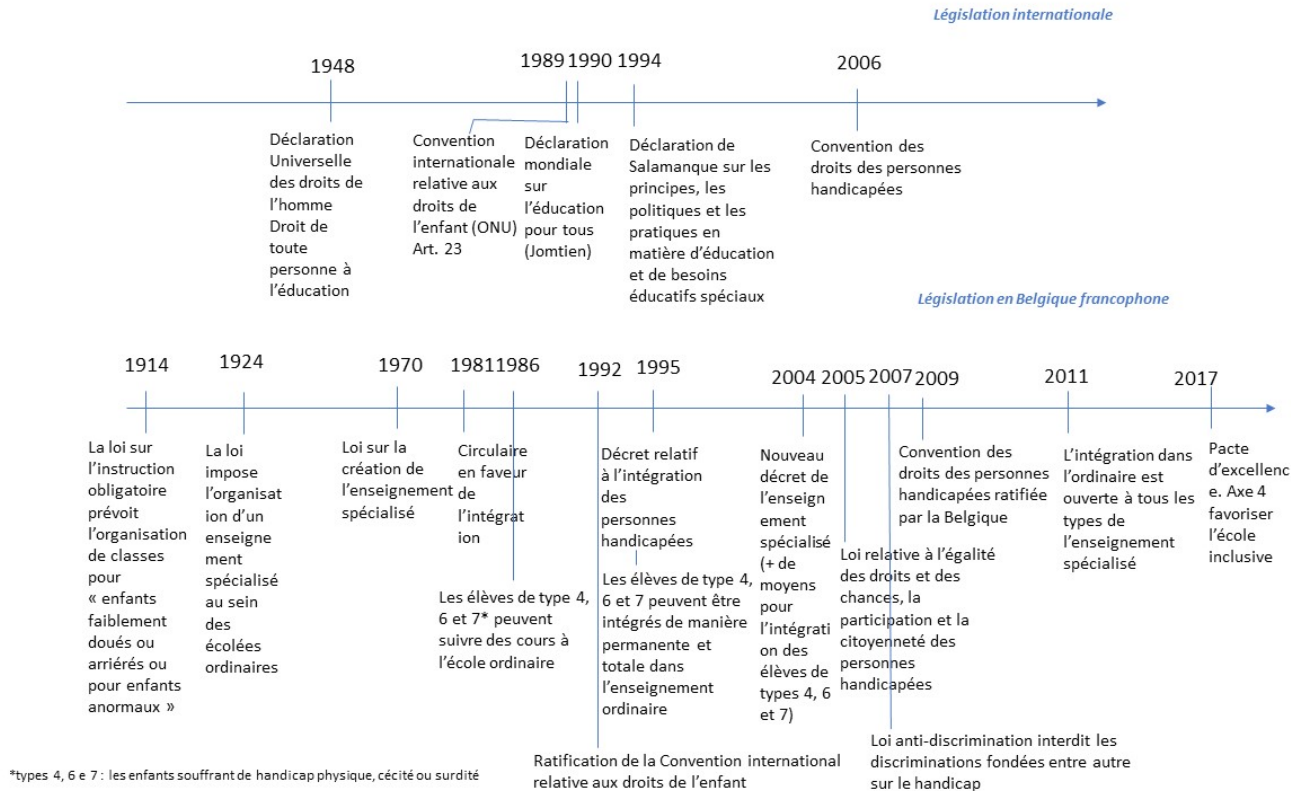


Figure 3 : Législation belge et internationale en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap

En 2014, la première évaluation de l'application de la CDPH en Belgique a mis en évidence « une inclusion qui n'est pas garantie et un enseignement spécialisé qui continue d'être une option trop fréquente pour les enfants en situation de handicap. Le comité est également préoccupé par l'insuffisance de l'accessibilité des écoles. »<sup>2</sup> Le comité recommande donc une stratégie cohérente en matière d'éducation inclusive et l'intégration de l'éducation inclusive dans la formation de base des enseignants.

L'inclusion apparaît alors pour la première fois dans le texte du Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017). Un décret pour la mise en place d'aménagements raisonnables à destination des élèves à besoins spécifiques est d'application depuis 2017.

<sup>2</sup> Observations finales du rapport initial de la Belgique  
<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsjH7ia4QapdfXcn9RXjWGUn-Lq7lBzf6jZqm5v8d04CHmp7F4CYraPSGkq8DobTcQt49liHrAEEi%2fVIMoOPS4CA3KPOPP7Jfc97KRfT2u8Q>

## • Quelques chiffres en Fédération Wallonie- Bruxelles

En 2016-2017, l'enseignement spécialisé accueille 4% des élèves inscrits dans l'enseignement de la FWB tous niveaux confondus (Etnic, 2018). On observe un pic à l'âge de 12 ans, ils sont alors 6,4% à fréquenter cette forme d'enseignement. Ces 10 dernières années le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé n'a cessé d'augmenter (figure 4).

Niveau maternel	+31%
Niveau primaire	+13%
Niveau secondaire	+21%

Figure 4 : Augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé entre 2007 et 2017.

Depuis 2004<sup>3</sup>, le nombre d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé en intégration dans l'ordinaire a également augmenté : de 136 en 2006-2007 nous sommes passé à 1127 élèves en 2011-2012<sup>4</sup> pour atteindre plus de 5000 élèves en 2018-2019 soit environ 13% des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé. Si elle a considérablement augmenté, l'intégration reste toutefois un privilège et non un droit pour tous.

L'inclusion scolaire représente un enjeu de taille en FWB. Une surreprésentation des enfants à niveau socio-économique défavorisé<sup>5</sup> est observée dans l'enseignement spécialisé (et surtout dans les types 1 et 2). En 2016-2017, dans les quartiers les plus défavorisés, 7 % des élèves de 16 ans étaient inscrits dans le spécialisé. Dans les quartiers les plus favorisés, cela concernait seulement 2 % de cette même population<sup>6</sup> (Etnic, 2018).

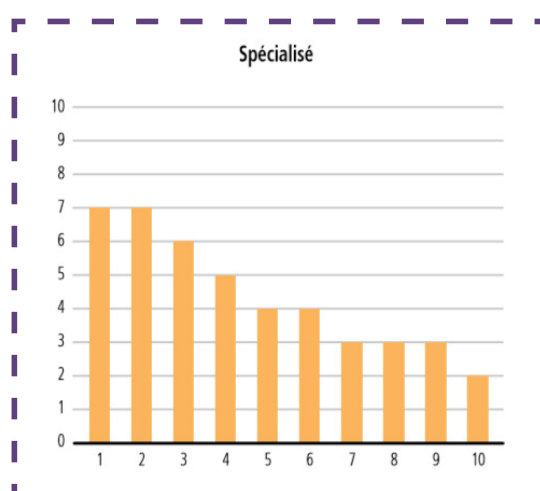


Figure 5 : Inscription dans l'enseignement spécialisé des élèves de 16 ans selon le décile de leur indice socioéconomique en 2016-2017 (Indicateurs de l'enseignement, 2018).

<sup>3</sup> Le décret de 2004 permet d'allouer des moyens de l'enseignement spécialisé en vue d'intégrations d'enfants, il a été renforcé par le décret de 2009 permettant à tous les élèves à besoins spécifiques d'obtenir de l'aide pour une intégration dans l'enseignement ordinaire.

<sup>4</sup> Brochure « Enseigner aux élèves avec des troubles de l'apprentissage » sur le site de la FWB.

<sup>5</sup> L'origine sociale des élèves est ici approchée par le niveau socio-économique moyen dans leur quartier de résidence.

<sup>6</sup> Les données liant le niveau socio-économique au type d'enseignement spécialisé ne sont pas disponibles dans les indicateurs 2018.

## • Dimension inclusive du Pacte pour un enseignement d'excellence

Dans le pacte pour un enseignement d'excellence (Avis n°3 du groupe Central, mars 2017), il est donc question d'inclusion dans l'axe stratégique 4 « (...) favoriser la mixité et l'école inclusive ». Rappelons que ce texte représente un acte fondateur de l'enseignement rédigé dans le cadre d'un processus participatif, une ambition pour l'école orientée sur le long terme avec une mise en œuvre prévue dans les 10 prochaines années. La dimension inclusive portée par le Pacte est donc essentielle et guidera les acteurs dans la mise en place de cette approche.

En premier lieu, une analyse des termes choisis par les représentants de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la rédaction du Pacte est proposée pour interpréter de façon la plus objective possible sa dimension inclusive.

### Quelles formulations sont utilisées dans le texte et pour quelle inclusion ?

« *Nous considérons comme essentiel de favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques moyennant des aménagements raisonnables, et d'encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire (...)* » (p.24)

Cet extrait met en évidence une certaine polysémie du terme inclusion qui crée la confusion. La formule « *maintien dans l'enseignement ordinaire* » ne rejoint pas l'idée d'inclusion telle que définie par les prescrits légaux internationaux qui font la promotion de l'inclusion scolaire. Maintenir, c'est garder dans l'enseignement ordinaire des élèves qui y sont déjà, une idée différente de celle d'inclure. L'idée de multiplier les dispositifs d'intégration ne rejoint pas non plus une approche inclusive, les limites des dispositifs intégratifs étant maintenant bien mis en évidence dans la littérature scientifique (Rose & Dumont en 2007 citent différentes études dans ce sens).

Sur la question de la confusion entre inclusion et intégration on peut lire à la page 251 du pacte « **le système de l'intégration tel qu'actuellement mis en œuvre, s'il participe largement du projet de l'école inclusive, peut par certains aspects présenter un caractère artificiel et produire des effets contraires à ceux recherchés** ». La conception de l'école inclusive en FWB est donc intimement liée à l'idée d'intégration même si les limites de ce système d'intégration sont aussi reconnues.

A la page 244 du Pacte d'Excellence, apparaît comme un aveu le mot consensus. La FWB donne alors sa propre définition de l'inclusion : « *permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel* ». Les termes raisonnables et consensus raisonnent comme un compromis d'inclusion, loin de la **full inclusion** promue par l'UNESCO.

Le texte a toutefois le mérite de mettre l'accent sur le concept de **besoins spécifiques** et invite à dépasser les aspects purement cliniques pour s'ouvrir aux dimensions sociales, affectives, familiales de l'élève. Et en cela il s'agit d'une révolution à souligner, un grand pas vers l'inclusion.

La terminologie utilisée dans le texte va donc dans le sens d'une incohérence entre le souhait d'une approche véritablement inclusive et la volonté de pérenniser des dispositifs d'intégration qui, si l'on reconnaît leurs limites, sont toutefois associés dans le contexte belge à un cheminement vers l'inclusion des établissements scolaires.

### Les aménagements raisonnables

Ancré dans une vision plutôt sociale du handicap, le concept d'aménagement raisonnable est donc une mesure concrète permettant de réduire, autant que possible les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation d'une personne à la vie en société.

La légitimité des aménagements raisonnables est décrétée et sans équivoque, notamment à travers les prescrits légaux suivants :

- la CDPH (ONU)
- le décret belge de 2008 relatif à la lutte anti-discrimination
- le décret de 2017 prévoyant leur mise en place dans l'enseignement.

Leur mise en œuvre à l'école est pourtant souvent fastidieuse. La réflexion de Meunier (2014) sur les freins et facilitateurs semble d'ailleurs encore actuelle. En dépit des critères existant dans le décret Aménagements raisonnables de 2017, le terme raisonnable reste éminemment subjectif et la place de l'école, ambivalente dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie, l'école, si elle doit motiver son refus d'inscrire un élève, a effectivement la main en dernier ressort. En cas de refus, les parents, quant à eux peuvent toujours remettre en question cette subjectivité.

En plus des critères identifiés dans le décret<sup>7</sup>, une procédure de médiation et de recours en cas de litige est également prévue à l'article 5 avec notamment la constitution d'une Commission inclusive obligatoire.



<sup>7</sup>Article 4, paragraphe 5 du Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques

Meunier pointe le nécessaire surcroît d'organisation, de créativité et de bonne volonté des équipes éducatives dans la mise en place des aménagements raisonnables. Si aménager l'école est une expérience humaine et relationnelle riche qui amène les enseignants à renforcer leur collaboration, (Piérard en 2012 reprend de nombreux témoignages d'écoles et de famille abondant dans ce sens), cela demande une grande flexibilité. Pratiquement, la mise en place des aménagements raisonnables rejoint la pédagogie différenciée. Idéalement, en pratiquant une pédagogie différenciée pleinement acquise et pratiquée en classe, parlerait-on encore d'aménagements raisonnables ? (Meunier, 2014). La formation initiale des enseignants représente un des leviers dans la mise en place de ces aménagements.

### Les pistes d'action prévues par le Pacte d'Excellence pour favoriser l'inclusion

Pour défendre l'axe 4 dans lequel il est question de favoriser une école inclusive, un postulat incontournable de l'éducation inclusive est confirmé : le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire.

A partir de là, on retrouve d'une part un chantier qui vise à répondre aux besoins spécifiques des élève de l'enseignement ordinaire ; d'autre part, un décloisonnement de l'enseignement spécialisé. On peut lire à ce sujet « *l'objectif même d'une école inclusive n'est pas compatible avec le principe d'un enseignement spécialisé considéré isolément et de façon cloisonnées* ». (p. 248). On comprend alors que si l'inclusion se fera avec le maintien de deux systèmes parallèles, ordinaire et spécialisé, il sera alors question de créer des ponts entre eux, notamment à travers la création de pôles territoriaux. Attachés à un établissement spécialisé, ces pôles seront amenés à accompagner les établissements dans les dispositifs d'intégration.

On retrouve également dans le texte une réforme de l'orientation et la prolongation d'un enseignement spécialisé de type 8 jusqu'à la fin du tronc commun. L'objectif étant d'enrayer le phénomène de relégation vers l'enseignement spécialisé, en particulier des élèves défavorisés et des élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Celui-ci doit être réservé aux enfants à besoins spécifiques dans des cas strictement définis pour lesquels « *l'enseignement ordinaire ne peut objectivement pas apporter la meilleure réponse* ».

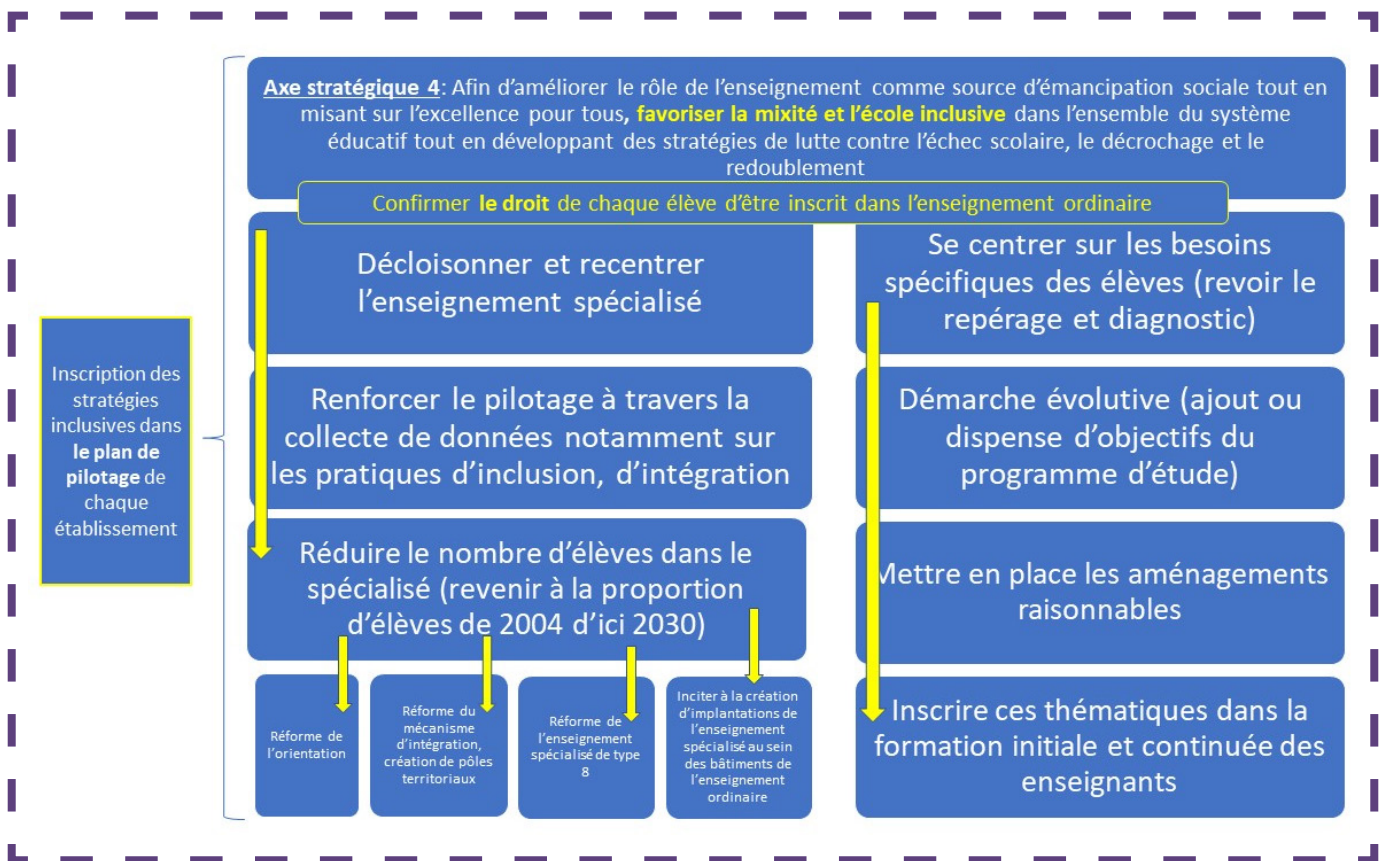


Figure 6 : Synthèse des aspects liés à l'inclusion dans le Pacte d'Excellence

le phénomène de relégation vers l'enseignement spécialisé, en particulier des élèves défavorisés et des élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Celui-ci doit être réservé aux enfants à besoins spécifiques dans des cas strictement définis pour lesquels « *l'enseignement ordinaire ne peut objectivement pas apporter la meilleure réponse* ».

Dans les faits, l'objectif de se centrer sur les besoins spécifiques des élèves semble bien enclenché avec le décret des aménagements raisonnables. Aussi, un arrêté du Gouvernement de la communauté française (2017) autorise la création de classes et d'implantations inclusives de l'enseignement spécialisé au sein d'établissement de l'enseignement ordinaire.

Pour mener à bien ces missions, le plan de pilotage des établissements permet aux écoles d'y inscrire sous la forme d'objectifs à atteindre dans les 6 années, leur stratégie en matière d'inclusion, d'intégration et mise en place d'aménagements raisonnables. La réforme de la formation initiale et la formation continuée des enseignants apparaît comme une pierre angulaire de la mise en pratique d'une démarche inclusive dans les établissements.

## Le Pacte d'Excellence porte-t-il le projet d'une véritable inclusion ?

Le pacte invite à un bel effort pour initier un changement de paradigme propre à l'inclusion en se centrant non plus sur le handicap et les possibilités pédagogiques de l'élèves mais bien sur ses besoins spécifiques.

La possibilité subsiste néanmoins en parallèle d'orienter dans l'enseignement spécialisé. En sachant que la logique de relégation de manière générale (dans l'enseignement qualifiant par exemple) représente un mécanisme qui occupe une place centrale dans le système scolaire en Belgique (Groetaers, 2006), une inclusion avec cette porte de sortie semble périlleuse. Unia le rappelle pourtant dans le rapport relatif à l'application de la CDPH depuis 2014 déjà : « *le développement de l'enseignement spécialisé n'est pas conciliable avec cette convention des Nations Unies* » (Unia, 2014, p.33).

Si la réforme de l'orientation dans le pacte amène davantage de circonspection lorsqu'il s'agit d'orienter l'élève dans l'enseignement spécialisé, le redéploiement d'un enseignement de type 8 jusqu'à la fin du tronc commun n'apporte pas une réponse inclusive. On retrouve également une incohérence entre la confirmation du droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire et la possibilité pour les établissements de refuser des aménagements jugés déraisonnables.

Dans une contribution en vue de la seconde évaluation de l'application de la CDPH en 2019, UNIA regrette un recul en matière d'aménagements raisonnables (art.5 paragraphe 3 CDPH) à travers la distinction des aménagements raisonnables dits « obligatoires » et « conseillés » (dans les fiches d'information pour les enseignants). Une demande de clarification est adressée aux autorités compétentes quant à la position sur le droit aux aménagements raisonnables et son caractère immédiat et obligatoire.

Dans l'idée d'une approche inclusive également, l'encouragement des dispositifs d'intégration et par là même le fait de continuer à exclure de l'enseignement ordinaire une part de la population d'enfants à besoins spécifiques peut également être contestée. En 2014 déjà, Unia mettait l'accent sur l'assimilation regrettable de l'enseignement inclusif à l'enseignement intégré dans lequel l'élève doit s'adapter aux limitations que lui impose l'école.

La Belgique francophone semble effectivement porter une inclusion scolaire qui se veut plutôt « raisonnable » à travers son Pacte pour un enseignement d'excellence en conservant deux systèmes parallèles mais en créant des ponts entre eux. Elle fait également le pari d'une intégration réformée via des aménagements raisonnables (et donc pas automatiques pour tous les enfants) comme levier d'inclusion. Un pari qui semble risqué.



## Pour ne pas conclure...

---

Si des recherches s'attachent à montrer l'efficacité versus l'inefficacité de dispositifs ségrégués, intégratifs et inclusifs, pour beaucoup, l'argument éthique peut, à lui seul, justifier la mise en œuvre d'une démarche inclusive. Cet argument est largement soutenu par une législation internationale qui défend l'éducation pour tous comme facteur de protection contre l'exclusion scolaire et sociale (Benoit, 2012).

La mise en place de l'inclusion pose un certain nombre de défis sur le terrain, par là il s'agit bien d'un processus (Beaucher, Beaucher, Moreau, 2013) qui doit amener une évolution des mentalités et des méthodes (Gardou, 2006) mais également des moyens. En se centrant sur les besoins spécifiques et non plus sur le handicap, on souhaite renforcer les compétences des équipes éducatives dans le repérage et l'accompagnement de ces besoins et associer les services spécialisés. Alors même que la Belgique va être évaluée pour la seconde fois concernant l'application de la CDPH, les résistances se font pourtant sentir et certains vont jusqu'à plaider pour une sortie de la Convention de Nations unies (UNIA, 2019).

En Belgique francophone de nombreux efforts sont consentis pour avancer vers l'inclusion, des incohérences doivent toutefois impérativement être clarifiées pour éviter d'offrir des portes de sorties aux plus résistants et faire en sorte que l'inclusion soit véritablement l'affaire de tous.

En effet, l'inclusion ne touche pas seulement les enfants en situation de handicap mais s'adresse à l'ensemble des élèves à besoins spécifiques, y compris ceux en difficultés pour des raisons culturelles et sociales. Ces élèves représentent alors une population dite « à risque » (Tremblay, 2015) pour laquelle les pratiques différenciées apportent une réponse. Quant aux élèves qui ne présentent pas de besoins spécifiques, ils doivent également être accompagnés, ils représentent en effet des acteurs importants en vue de faciliter le processus inclusif (Lacaille, 2011).

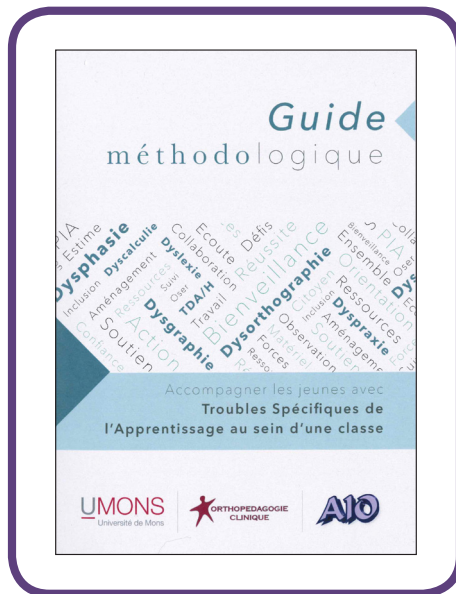
Ces enjeux nécessitent la refonte de la formation initiale des enseignants notamment pour être en mesure de proposer des aménagements raisonnables et développer des interventions favorables à l'inclusion. Un prochain numéro d'Echo d'Inclusion y sera consacré.

Une inclusion trop « raisonnable » si elle s'appuie sur l'argument de « faire avec » les résistances et la réalité de terrain, nous fait courir le risque de tomber dans l'écueil du passé : déjà en 1924, malgré une intention de coupler l'éducation spécialisée et ordinaire, la réalité n'a pas pu rejoindre les intentions légales, faute de moyens. Un décalage parfois trop important entre l'idéologie inclusive et la pratique est observée (Plaisance, 2012) et pourrait conduire à s'inscrire dans des inclusions « responsables » (Boutin, Besset, 2009 ; Tremblay, 2010). L'inclusion responsable reconnaît que celle-ci peut prendre forme dans différents lieux scolaires (Lardon, 2016 ; Le Guevel, 2016), tout l'enjeu étant de garantir les fondements d'une école qui aménage son fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous.

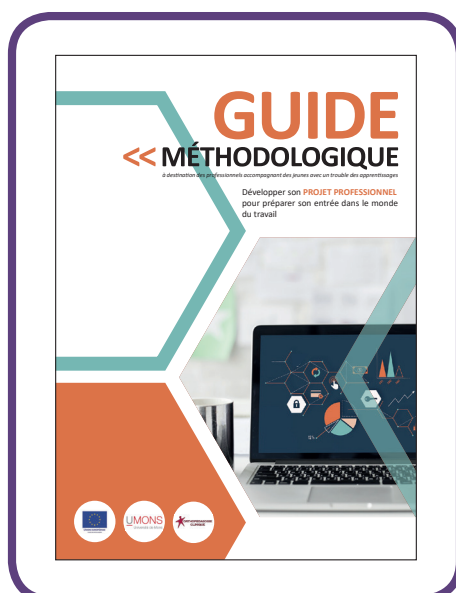
**\*Voir la bibliographie de l'article à la page 24.**

# Actualités

- ● ● Le service Education de la Ville de Mons a fait l'acquisition de 75 guides méthodologiques « **Accompagner les jeunes avec Troubles Spécifiques de l'Apprentissage au sein d'une classe** » afin de les diffuser aux enseignants en ce début d'année scolaire.



- ● ● Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Fond social Européen et fort de notre expérience en réalisation de guides méthodologiques, un nouveau guide a vu le jour cet été sur le thème de la transition école-emploi des jeunes à besoins spécifiques. Ce guide à l'usage des professionnels vise à développer avec le jeune son projet professionnel pour préparer son entrée dans le monde du travail.



- Le 14 & 15 septembre se tiendra la deuxième édition de l'évènement **Out of the Books** à Waterloo. Pour faire durer l'été, ce salon d'éducation s'organise sous la forme d'un festival qui se veut alternatif, parrainé par Alain Devyver très impliqué dans l'association TDAH/Belgique. L'AIO sera présente en tant que membre du Prebs, le portail de références pour l'enfant à besoins spécifiques. <https://www.festivalootb.com/>
- Notre catalogue de formations s'enrichit ! Avec de nouvelles thématiques cette année, nos formateurs ont conçu de tout nouveaux modules notamment sur le thème du repérage des difficultés des élèves dès la maternelle, de l'évaluation au service de la formation. Nos formations sur l'autodétermination sont désormais conçues à destination des parents d'enfants à besoins spécifiques.
- Un projet de collaboration s'est mis en place cette année avec l'école fondamentale Saint-François de Basècles. L'établissement implémente une démarche inclusive depuis 2014-2015 déjà. L'objectif de notre partenariat : former l'ensemble de l'équipe éducative sur les pratiques inclusives dans le milieu scolaire.
- Les ateliers « **Les Rencontres de l'AIO** » qui aura lieu au Centre de documentation de l'asbl.



**LES RENCONTRES DE**

**l'AIO**

Association pour l'Innovation en Orthopédagogie

**L'AIO INNOVE !**

Vous êtes étudiant, professionnel, ou simplement curieux ? Vous vous posez des questions sur les personnes à besoins spécifiques, les troubles dys, les troubles du spectre de l'autisme, ou l'orthopédagogie clinique en général ?

**VOUS ÊTES AU BON ENDROIT !**

Notre Association propose « Les rencontres de l'AIO », pour aborder un thème. Ce mois-ci, il s'agit de :

**« L'autodétermination chez les personnes à besoins spécifiques, pouvoir agir sur sa propre vie et faire ses choix. »**

L'atelier comprend deux parties : une présentation générale du thème (30 min) ; une mise à disposition d'ouvrages ad hoc (max 45 min- prêt possible).

Venez nous rejoindre le **13 NOVEMBRE 2019 DE 12H À 13H30** pour passer un moment convivial d'échange !

Centre de documentation, ASBL AIO  
18 Place du Parc, B-7000 Mons

**INSCRIPTION OBLIGATOIRE**  
(nombre de places limité) par mail ou par téléphone :  
laurence.gallez@umons.ac.be +32 (0) 65 37 37 64

PAF GRATUIT

PS : N'oubliez pas d'amener votre CASSE-CROÛTE !

# La rubrique du CIO

## « Lu pour vous »

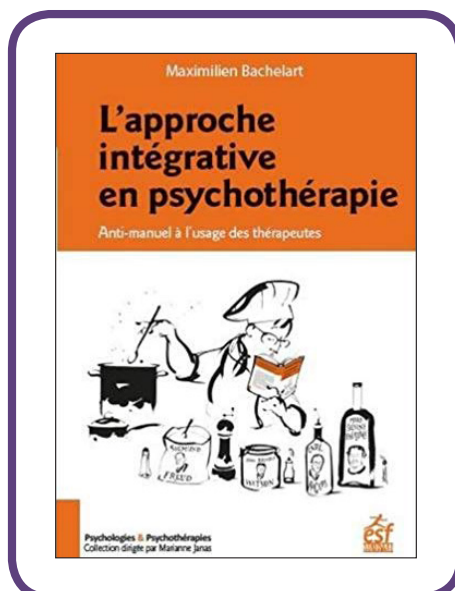
Notre ASBL collabore depuis plusieurs années avec certaines maisons d'édition qui nous envoient gracieusement des ouvrages en rapport avec nos thématiques-phares. Nous les remercions pour leur confiance. Les ouvrages évoqués ci-dessous sont disponibles dans notre Centre de documentation.

### 1. Bachelart, M. (2017) L'approche intégrative en psychothérapie. ESF Sciences humaines, Paris

Docteur en psychologie, Maximilien Bachelart s'interroge sur la psychothérapie actuelle et ses avancées dans nos contrées. Il constate tout d'abord que le monde scientifique francophone traite trop peu de la « psychothérapie multiréférentielle » (terme auquel il n'adhère d'ailleurs pas).

Après plus de dix années de réflexions et de questionnements, l'auteur dresse un portrait critique des différentes pratiques et écoles. Partant des concepts de base (définitions, modèles et explications), il tente de retracer l'émergence et l'évolution des quatre courants fondateurs : psychanalytique/psychodynamique, cognitivo-comportemental, humaniste/existential, systémique/stratégique. De ces quatre approches se dessine peu à peu le modèle intégratif.

Enrichi par quelques exemples cliniques, cet ouvrage permet d'appréhender les véritables enjeux sociétaux, philosophiques, théoriques et cliniques du courant intégratif.



## 2. Poirier, N. ; Kozminski, C. (2017) Autisme et adolescence. Chronique Sociale, Lyon

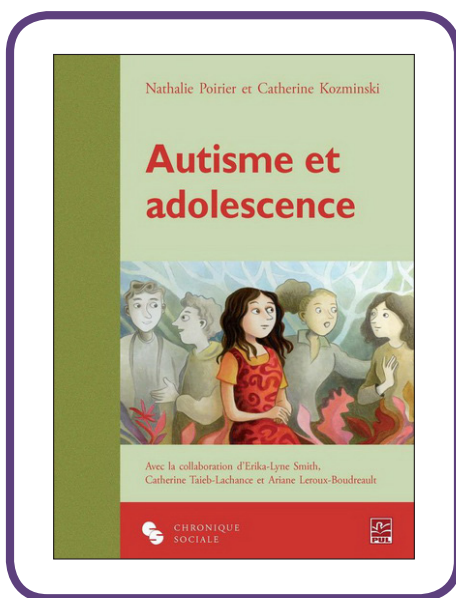
---

Mère de Maëlle, une adolescente autiste, Catherine Kozminski a décidé de se battre pour une meilleure reconnaissance de cette situation de handicap. En collaboration avec la psychologue Nathalie Poirier, elle a déjà édité plusieurs ouvrages consacrés aux différentes étapes de la vie d'une personne avec autisme. Ici, l'accent est mis sur la période délicate de l'adolescence.

Suite à la parution de la cinquième version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V), de nouvelles questions se posent. Faut-il (ré)évaluer l'adolescent sur le plan diagnostique ? Quels en sont les outils ?

Alternant témoignages, réflexions théoriques et solutions pratiques, les auteures prennent le parti de mettre en avant deux défis liés à l'autisme : les difficultés d'apprentissages et les troubles psychologiques. Leur analyse en profondeur permet de mieux appréhender toute la complexité du spectre autistique.

L'ouvrage rend possible le chemin vers une nouvelle autonomie salvatrice. Notons également de très nombreuses références bibliographiques.



3. Bourassa, M ; Menot-Martin, M ; Phillion, R. (2017) Neurosciences et éducation. DeBoeck Supérieur, Louvain-La-Neuve

---

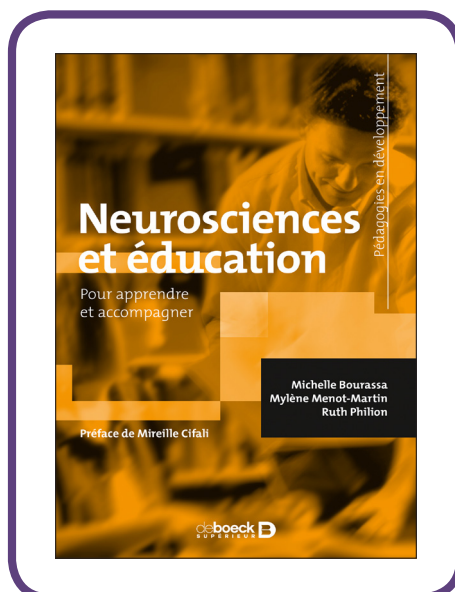
Que l'on soit enseignant, éducateur ou formateur, on se pose régulièrement les mêmes questions : comment fonctionne un cerveau quand un humain apprend ? Comment guider un élève singulier ? Que se passe-t-il dans une situation d'apprentissage ?

Les trois auteurs réalisent un ouvrage très dense en se basant sur le *corps pensée*, c'est-à-dire, le corps, le corps senti et l'émotion qui résulte de sa mise en liaison avec la pensée. Or, il faut reconnaître qu'actuellement, la place du corps dans l'acte de penser est ignorée dans le métier d'enseignant. Comment dès lors, comprendre ce que le corps de l'autre nous dit et l'accompagner efficacement ? Comment, en tant que formateur, marquer l'autre sans incarner notre propre corps ?

Une des étapes principales consiste à aller à la rencontre de soi, en analysant son *profil apprenant* (cognitif, métacognitif et affectif) grâce à un questionnaire. Cette phase très utile permet un arrêt sur image d'une situation qui pose problème et la perception que l'on a de celle-ci. Cette compréhension de soi facilite ensuite l'observation et l'écoute dans toute relation pédagogique. *L'apprenant* travaille sur sa connaissance du métier, se questionne et prend les décisions adéquates.

Les auteurs mettent également l'accent sur le fonctionnement complexe de la conscience et du cerveau, dans leurs dimensions chimique et structurale. Ils abordent aussi bien le rôle critique des hémisphères et des aires préfrontales du cerveau que les différents filtres qui déterminent notre rapport au monde.

En filigrane, l'ouvrage décrypte de nombreux sujets, tels que l'attention, la prise de conscience, la mémoire, la perception, l'apprentissage, les émotions etc.



4. Beukelman, D.R. ; MIRENDA, P. (2017) Communication alternative et améliorée : Aider les enfants et adultes en difficultés de communication. De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve

---

Cet ouvrage collectif se présente comme la référence mondiale sur les outils, les interventions et les technologies utilisés en CAA. L'expression « difficultés de communication » comprend aussi bien les troubles du langage, que ceux des gestes ou de l'écriture.

La CAA est largement expliquée dans la première partie, et nous familiarise avec la gestion des messages, la diversité des symboles et signaux, les accès alternatifs, les principes d'évaluation etc. Ensuite l'ouvrage questionne l'intervention en CAA. Quels sont ses enjeux envers les personnes ayant des troubles du développement ? Comment soutenir les compétences linguistiques et sociales dans l'enseignement ? Qu'en dit la littérature ? Enfin, les auteurs analysent de manière très complète les interventions pour les personnes avec des déficiences acquises.

Ils abordent de nombreux handicaps, entre autres les handicaps physiques (scléroses, syndrome de Guillain-Barré, maladie de Parkinson, AVC), les troubles dégénératifs cognitifs et linguistiques...

Une riche bibliographie clôt l'ouvrage.





## Bibliographie de l'article :

Enfants à besoins spécifiques :  
vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?



- Beaucher, C., Beaucher V., Moreau D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 17, p. 6-30.
- Beaupré, P. (sous la direction). (2014). *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.57, p. 65-78.
- Boutin, G., Bessette, L. (2009). *Elèves en difficultés en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Lille : chronique Sociale.
- Colin, A. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*. 2016/2 n42, p.215-239.
- Du Toit, P. et Forlinscho, C. (2009). Cultural transformation for inclusion : what is needed ? *School psychology International* 6, 30 (644-666).
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.57, p. 55-64.
- Etnic (2018). Les indicateurs de l'enseignement 2017-2018. Fédérations Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire. *Reliance*, vol. 22, p. 91-98.
- Grootaers, D. (2005). Les mutations de l'égalité des chances à l'école. *CRISP*, n° 1893, 2005.
- Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité locale pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives*. Thèse de doctorat. France : Pôle Universités Centre Val de Loire-Université d'Orléans.
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusive. *Les cahiers pédagogiques*, vol.526, p. 14-16.
- Le Guevel, G. (2016). Et toi tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 12-14.



- Meunier, J.-C. (2014). Les aménagements raisonnables : à la portée de toutes les écoles ? Analyse FAPEO. 2014-7/15.
- Muskens, G. (2009). Inclusion and Education in European Countries. Final Report : Comparative conclusions.  
<http://www.docabureaus.nl>
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), The SAGE Handbook of Special Education (p. 117-130). London: SAGE
- Piérard, A., Houssonloge, D., Lontie, M. (2011). L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie. Etude UFAPEC 2011, n°32.11
- Plaisance, E. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, vol.57, p. 211-217.
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. Phronesis, 2 (2-3), 87-96.  
<https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. Reliance, 22/4, 99-103.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Éducation et francophonie, XXXIX(2), 6-22
- Rose, B., Doumont, D. (2007). Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ? Unité RESO, Education pour la Santé, Faculté de médecine, Université catholique de Louvain, 2007, pp.5-7.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, 34 (1), 123-139.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000). Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie. Paris : UNESCO.
- UNIA (2016). A l'école de ton choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement.
- UNIA (2019). Information pour la liste préalable, Belgique.  
[https://www.unia.be/files/Documenten/Artikels/Rapport\\_parallèle\\_2019\\_-\\_Contribution\\_Unia.pdf](https://www.unia.be/files/Documenten/Artikels/Rapport_parallèle_2019_-_Contribution_Unia.pdf)
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Education et Francophonie, 30 (2), 2574-286.

- Tremblay, P. (2005). Intégration d'enfants porteurs de handicap dans les milieux d'accueil extra-scolaires de la région bruxelloise. Rapport de recherche-action.  
[http://www.bruxelles-integration.be/pdf/res\\_peda/recherche\\_action.pdf](http://www.bruxelles-integration.be/pdf/res_peda/recherche_action.pdf)
- Tremblay, P. (2010). Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Thèse de doctorat. Belgique : Université libre de Bruxelles.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. In La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2015/2 n°70-71, pages 51-65.





18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique



+32 [0] 65 37 37 64



secretariat.aio@umons.ac.be



Suivez-nous sur :  
[www.facebook.com/asblaio](https://www.facebook.com/asblaio)  
[@asblaio](https://www.facebook.com/asblaio)