
Quelle place le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles donne-t-il aux élèves à besoins spécifiques ? Analyse critique des différents textes législatifs au regard des recommandations pour une école inclusive

Auteur : Sauvage, Maud

Promoteur(s) : Comblain, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/11260>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Quelle place le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles donne-t-il aux élèves à besoins spécifiques ?

Analyse critique des différents textes législatifs au regard des
recommandations pour une école inclusive

Maud SAUVAGE

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation*

Année académique 2019-2020

Promotrice : Annick COMBLAIN

Lecteurs : Marianne POUMAY

Patrick BEAUFORT

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu arriver à son terme sans le concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ici toute ma reconnaissance.

Je souhaite avant tout remercier madame Annick Comblain, la promotrice de ce mémoire, pour l'attention qu'elle a porté à celui-ci, pour sa disponibilité et sa bienveillance.

Je remercie également madame Marianne Poumay et monsieur Patrick Beaufort pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce mémoire en acceptant d'en être les lecteurs.

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes deux amies et collègues en or, Caroline et Valérie, pour leur soutien inconditionnel. Sans elles, c'est sûr je n'y serais pas arrivée. Je remercie également Florence pour ses encouragements et sa bienveillance et Jérôme pour ses conseils et la relecture de ce travail. Je remercie enfin Dora qui a pris de mes nouvelles et m'a encouragée chaque jour lors de ces dernières semaines.

Ce mémoire est l'aboutissement d'un peu plus de quatre années qui ont été très enrichissantes, mais qui m'ont également beaucoup coûté. Si j'ai pu traverser cette période semée de doutes et d'embûches, c'est grâce à une multitude de personnes qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont apporté leur soutien et je leur en suis infiniment reconnaissante. Ainsi, je remercie de tout cœur mes collègues de travail, mes collègues du master, mes amis et ma famille. Merci à mon compagnon, pour sa compréhension et sa patience. Merci à Jane, de m'avoir soufflé l'idée de me lancer dans cette aventure, pour ses éclairages avisés et pour ses encouragements. Je le remercie d'avoir cru en moi et d'avoir été mon phare lorsque je me sentais perdue.

Pour terminer, je voudrais remercier mon fils mais, plus encore, m'excuser auprès de lui pour n'avoir pas été aussi présente que je n'aurais dû et souhaité l'être lors de ces dernières années.

Table des matières

I. Introduction	3
II. Cadre théorique	6
1. Les différents concepts en jeu	7
1.1. Évolution conceptuelle du handicap : du modèle individuel au modèle social	7
1.2. De la notion de handicap à celle de besoin éducatif particulier	12
1.3. Scolarisation : de la ségrégation à l'inclusion en passant par l'intégration.....	14
2. Cadre international et européen pour une éducation inclusive	19
3. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques en Belgique et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)	23
3.1. L'enseignement spécialisé.....	23
3.2. L'intégration dans l'enseignement ordinaire	26
3.3. Les changements envisagés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence	30
3.4. Les aménagements raisonnables au sein des établissements d'enseignement ordinaire.....	32
3.5. Les classes et implantations à visées inclusives.....	34
4. Conclusion	34
III. Conception de la recherche	35
1. Question de recherche initiale	35
2. Méthodologie initialement envisagée	36
3. Réorientation de la recherche et méthodologie	38
IV. Analyse des dispositions législatives concernant les élèves à besoins spécifiques	43
1. Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire	43
1.1. Historique du décret « intégration »	43
1.2. Les objectifs du décret « intégration »	44
1.3. Le décret « intégration » remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?	46
1.4. Les élèves concernés par le décret intégration	48
1.5. L'intégration, une obligation ?.....	52
1.6. Les missions de l'enseignement spécialisé dans le dispositif d'intégration.....	56
1.7. Les effets du décret « intégration »	58
1.8. Les freins et défis du décret « intégration ».....	60
2. Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques	63
2.1. Historique du décret « aménagements raisonnables »	63
2.2. Les objectifs du décret « aménagements raisonnables »	65
2.3. Les élèves concernés par le décret « aménagements raisonnables »	65
2.4. Le décret « aménagements raisonnables » remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?	67
2.5. Les aménagements raisonnables, une obligation ?.....	67
2.6. Les effets du décret « aménagements raisonnables »	69
2.7. Les freins et défis du décret « aménagements raisonnables ».....	70

3.	Le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	72
3.1.	Les objectifs du Pacte.....	72
3.2.	Le Pacte remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?.....	77
3.3.	Les mesures en cours	78
4.	Décret du 2 mai 2019 portant diverses mesures en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires	79
4.1.	Historique du décret.....	80
4.2.	Les objectifs du décret.....	80
4.3.	Le décret remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?.....	81
4.4.	Les élèves concernés par ce décret.....	81
4.5.	Les freins et défis du décret.....	82
V.	Discussion.....	83
VI.	Conclusion et prolongements.....	91
VII.	Bibliographie	93
VIII.	Annexes.....	103
1.	Graphique de la répartition des intégrations par province en 2018-2019	103
2.	Questionnaire à l'attention des directions	104
3.	Guide d'entretien.....	106
4.	Capture d'écran suite à une recherche sur le site de la Chambre	109
5.	Note d'orientation de la ministre Arena : Onze mesures en faveur des élèves à besoins spécifiques	110
IX.	Table des tableaux.....	116
X.	Table des Figures.....	116

I. Introduction

Entre l'époque où l'éducation était réservée à une élite et celle actuelle qui voudrait voir l'école ordinaire se rendre accessible à tous, la question de la scolarisation des élèves définis à travers les âges comme *infirmes, débiles, anormaux, handicapés, en situation de handicap* ou encore à *besoins spécifiques* a été, et est encore, au cœur des préoccupations des États.

En 1994, dans un contexte international d'égalisation des chances et de lutte contre la discrimination, les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales revendiquent le droit à l'éducation pour tous « dans le système éducatif normal » dans la *Déclaration de Salamanque*, texte fondateur de l'inclusion scolaire (UNESCO). En 2006, la *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées* est adoptée par l'*Organisation des Nations unies* (ONU). Elle est ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009. En son article 24, consacré au droit des personnes handicapées à l'éducation, elle précise que les États Parties veillent à ne pas exclure les personnes handicapées du système d'enseignement général et à mettre en place un enseignement inclusif, tout en procédant à des aménagements raisonnables selon les besoins.

En Communauté française de Belgique, appelée Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) depuis 2011, la manière d'envisager la scolarisation des élèves en situation de handicap a beaucoup évolué depuis que la loi portant sur l'obligation scolaire a été votée en 1914. À l'heure actuelle, la scolarité de ces élèves, également appelés *élèves à besoins spécifiques* (nous utiliserons désormais cette formulation), peut prendre différentes formes. Tout d'abord, et ce malgré que la Belgique ait ratifié en 2009 la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006) selon laquelle les élèves doivent accéder à un enseignement ordinaire inclusif, l'enseignement spécialisé est encore bien présent dans notre système éducatif. Les élèves à besoins spécifiques peuvent néanmoins fréquenter l'enseignement ordinaire selon différentes modalités. Bien entendu, il est envisageable que ces élèves soient scolarisés dans l'enseignement ordinaire sans aucune mesure particulière – cette pratique est parfois maladroitement appelée *intégration sauvage* – mais cette forme de scolarisation semble être exceptionnelle, même si elle est impossible à évaluer faute de

recensement. Les élèves à besoins spécifiques peuvent également fréquenter l'enseignement ordinaire avec une aide de l'enseignement spécialisé via un processus d'intégration, défini dans le *décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire* du 5 février 2009. Dans ce cas, les élèves, même s'ils fréquentent l'enseignement ordinaire, sont orientés vers l'enseignement spécialisé et y sont inscrits la première année du projet. Par ailleurs, la mise en place d'aménagements raisonnables est prévue dans le *décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination* de la Communauté française du 12 décembre 2008 et cette obligation a été traduite dans le cadre décretaal de l'enseignement le 7 décembre 2017 via le *décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. Aussi, les écoles d'enseignement ordinaire sont tenues de mettre en place des aménagements raisonnables afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves pour lesquels un diagnostic a été établi. Enfin, alors que des projets pilotes de « classes à visée inclusive » pour des élèves relevant des types 2 et 3 ont été mis en place durant plusieurs années, la création de telles classes et implantations est rendue possible suite au *décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires* du 3 mai 2019.

Nous sommes actuellement au cœur d'une grande réforme du système éducatif de la FWB nommée *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* (ci-après le *Pacte*) qui ambitionne entre autres de rendre l'école plus inclusive, l'un de ses objectifs étant de « répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire » (FWB, 2017, p.244). Dans le cadre de cette réforme systémique, une réforme de l'orientation vers l'enseignement spécialisé et une réforme de l'intégration scolaire sont envisagées, cette dernière étant déjà bien entamée. Il y a donc des changements en perspective concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques.

Ce mémoire a été impacté par la crise sanitaire liée au Covid-19. Initialement, la recherche visait à comprendre comment les dispositions législatives sont comprises dans les écoles ordinaires et comment et pour quelles raisons une équipe éducative d'une école ordinaire choisit, pour ses élèves à besoins spécifiques, une modalité de scolarisation plutôt qu'une autre (intégration ou aménagements raisonnables). Dans cette perspective, des entretiens semi-directifs devaient être menés avec des directeurs

d'écoles d'enseignement fondamental ordinaire. Malheureusement, cette récolte de données n'a pas pu être réalisée. Cette conjoncture a conduit à une réorientation du mémoire, celui-ci étant dès lors guidé par la question suivante : peut-on considérer que le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles est inclusif ? Pour tenter de répondre à cette question, nous rendrons compte de l'évolution de la législation scolaire concernant des élèves à besoins spécifiques en FWB et nous analyserons de manière critique les différents textes en vigueur en les comparant à la littérature scientifique et aux directives internationales.

Nous présenterons d'abord le cadre théorique dans lequel nous appréhenderons et préciserons les différents concepts en jeu avant de présenter les principaux textes fixant le cadre international en matière d'éducation. Nous terminerons cette partie théorique par un historique de la scolarisation des élèves en situation de handicap en Belgique, puis – suite à la défédéralisation de l'Enseignement – en Communauté française. Dans un deuxième temps, nous exposerons notre question de recherche ainsi que la méthodologie initialement envisagées, puis nous présenterons la réorientation du mémoire suite au contexte sanitaire et la manière dont nous avons procédé. La partie suivante sera consacrée à l'analyse critique des textes législatifs en vigueur, elle sera suivie d'une discussion dans laquelle nous soulèverons les éléments qui rapprochent ou éloignent notre système scolaire des recommandations pour une école inclusive. Enfin, nous conclurons et envisagerons des prolongements.

II. Cadre théorique

Le regard porté actuellement sur la scolarisation des élèves en situation de handicap n'est pas uniquement le résultat d'une démocratisation de l'école mais s'inscrit dans un « renversement conceptuel et opératoire » (Caraglio, 2006, p.459). En effet, au cours des dernières décennies, la manière de concevoir le handicap s'est modifiée : le *modèle individuel* ou *médical* a fait place au *modèle social*. La façon d'envisager la scolarisation des élèves en situation de handicap a été influencée par cette évolution et différents concepts ont vu le jour, tels que celui de *besoins éducatifs particuliers* ou encore le concept d'*inclusion* qui s'est substitué à celui d'*intégration*. Même si les termes *intégration* et *inclusion* ont été souvent confondus et le sont encore parfois, il s'agit bien de « deux conceptions distinctes qui engagent des orientations différentes » (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007, p.161). Nous nous attarderons sur ces différents modèles et concepts dans la première partie de ce cadre théorique.

Depuis la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* en 1948, l'éducation est un droit pour tous. Progressivement, la qualité de l'éducation est devenue une préoccupation des États. C'est pourquoi, depuis plus de trois décennies, leurs représentants se sont réunis lors de nombreuses conférences organisées par des institutions internationales et européennes – telles que *l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture* (UNESCO) ou encore le *Conseil de l'Europe* – lors desquelles ils ont pris des décisions, ont signé des conventions et adopté des cadres d'actions. Aussi, « l'inclusion s'est imposée comme la condition *sine qua non* de la réalisation du droit à l'éducation » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p.1). Nous présenterons dans la deuxième parties les déclarations, recommandations et conventions internationales qui constituent les fondements de l'éducation inclusive.

Notons que « la concrétisation du droit à l'éducation prend des formes différentes selon les pays » (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016, p.27). Afin de circonscrire la problématique dans laquelle s'inscrit ce mémoire, la dernière partie de ce cadre théorique relate l'historique de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en Belgique et en FWB et dresse un portrait du contexte éducatif actuel concernant ces élèves.

1. Les différents concepts en jeu

1.1. Évolution conceptuelle du handicap : du modèle individuel au modèle social

Autrefois, l'infirmité était « une anomalie mentale ou corporelle signe d'une altérité fondamentale [qui] désignait un écart par rapport à une norme d'intégrité biologique » (Winance, 2004, p.202). Le terme *handicap* a remplacé celui d'*infirmes* relativement récemment. Ce terme tire son origine d'une expression anglaise « hand in cap » désignant au départ un jeu d'échange d'objets dans lequel les joueurs misent dans un chapeau. Utilisé par la suite dans le monde hippique pour désigner les courses où les chances de vaincre sont égalisées en donnant un désavantage aux chevaux (poids ou distance supplémentaire) proportionnellement à leur force, le mot *handicap* entre dans la langue française en 1827. Au début du XX^{ème} siècle, il prend un sens figuré et évoque un désavantage, un obstacle, une défaveur. Ce n'est que dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle qu'il apparaît dans le domaine médico-social en France (Ravaud, 2009), en même temps que la pratique de la réadaptation, discipline médicale dont l'objectif n'est pas la guérison.

Notons que la médecine reposait jusqu'alors sur le **modèle biomédical**, qualifié de **curatif** (Ravaud, 1999; Ravaud, 2009, Ravaud & Fougeyrollas, 2005), caractérisé par le slogan « une cause, une maladie, un traitement » (Ravaud & Fougeyrollas, 2005) et dont l'issue était la guérison ou la mort. Ce modèle constitue le fondement de la *Classification statistique internationale des maladies, traumatismes et causes de décès* (appelée *Classification Internationale des Maladies, CIM*), « référence internationale en termes de diagnostics médicaux » (Fougeyrollas, 2002, p.1), dont l'émergence date de la fin du XIX^e siècle et qui est gérée depuis 1948 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

Après la Deuxième Guerre mondiale, face au phénomène de traumatisme (des victimes de guerre ou des accidentés du travail) et à l'émergence des maladies chroniques, qui entraînent des conséquences dont il faut tenir compte, le modèle curatif ne suffit plus (Ravaud, 1999). Le **modèle réadaptatif** ou **modèle fonctionnel**, qui a émergé au lendemain de la Première Guerre mondiale, prend son essor. Ce modèle « abandonne l'idéal de guérison pour y substituer la mobilisation des capacités restantes de

l'individu » (Ravaud, 1999, p.67) au travers une intervention visant la rééducation-réadaptation (Delcey, 2002). Il s'agit « d'améliorer les possibilités fonctionnelles et de procurer un meilleur confort » (Ravaud, 1999, p.69), mais aussi de « normaliser les personnes, de les adapter à la société telle qu'elle existe » (Rochat, 2008, p.8).

C'est dans cet esprit que, en 1975, l'OMS entreprend d'élaborer un instrument complémentaire à la CIM, à savoir une classification des conséquences des maladies. Ainsi, l'*International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*, parue en 1980 et traduite en français en 1988 sous le nom de *Classification Internationale des Handicaps* (CIH), conceptualise le handicap en y introduisant un aspect social. La CIH s'appuie sur le modèle de Philip Wood, qui fait la distinction entre trois niveaux successifs des conséquences des maladies : le niveau lésionnel (les déficiences), le niveau fonctionnel (les incapacités) et le niveau situationnel (les désavantages). La **déficience** (c'est-à-dire l'écart par rapport à la norme biomédicale) entraîne des **incapacités** (c'est-à-dire des limitations, par rapport à la norme, dans la capacité d'accomplir des actions) qui elles-mêmes, se heurtant aux contraintes sociales, occasionnent un **désavantage social** ou **handicap** (ce sont les conséquences sur la vie sociale, l'écart par rapport à la norme de performance sociale). Ainsi, le handicap « n'est plus assimilé à la maladie ou à la déficience mais devient la conséquence de celles-ci » (Caraglio, 2006, p.454), il est défini comme « l'expression sociale de la maladie » (Winance, 2008, p.397).

Ce modèle linéaire suit une logique de cause à effet (Fougeyrollas, 2007 ; Ravaud, 1999 ; Rochat, 2008) et, bien que prenant en compte un volet non-médical – l'aspect social du handicap –, il se focalise essentiellement sur les déficiences et les incapacités de l'individu : ce sont ses caractéristiques intrinsèques qui sont à l'origine de son handicap, « sans objectivation de l'environnement » (Caraglio, 2006, p.458). L'intervention est dès lors centrée sur l'individu et aucun changement de l'environnement n'est envisagé. L'explication de la CIH de l'origine du handicap inhérente à l'individu, son ignorance du rôle de l'environnement, mais aussi sa terminologie négative sont à l'origine des nombreuses critiques formulées rapidement après sa publication (Ravaud, 2009 ; Winance, 2008). Il s'agit toujours d'un **modèle médical du handicap**, appelé aussi **modèle individuel du handicap** en cela qu'il focalise l'explication du handicap et l'intervention au niveau de l'individu.

Les années 1960 et 1970 sont marquées, au niveau international, par l'émergence de divers mouvements sociaux revendiquant certains droits. C'est dans ce contexte que, à l'initiative d'un mouvement international de personnes handicapées (Ravaud, 1999), la conception du *modèle social* se développe « en opposition radicale avec celle du modèle individuel » (Fougeyrollas, 2007, p.11). Selon ce modèle, le handicap n'est pas uniquement une question de santé, il résulte de « l'ensemble des barrières physiques et socioculturelles faisant obstacle à la participation sociale et à la pleine citoyenneté des personnes concernées » (Olivier, 1990, dans Ravaud, 1999, p.67). Les interventions ne visent plus la normalisation des individus mais leur autonomisation (Sanchez, 1997, dans Rochat, 2008) via une adaptation de l'environnement et de la société. Il s'agit de rendre l'environnement accessible en supprimant les barrières physiques, sociales ou économiques (Ravaud, 1999).

Notons avec Rioux (1997, dans Ravaud, 1999) et Delcey (2002) que l'on peut distinguer deux variantes au modèle social : l'*approche environnementale*, qui considère le handicap comme une conséquence de facteurs environnementaux et dont la solution réside dans l'accessibilisation, et l'*approche des « droits de l'homme »*, qui considère le handicap comme une conséquence de l'organisation sociale et dont la solution réside dans la reformulation des règles politiques, économiques et sociales afin de garantir l'accès à la pleine citoyenneté de tous. Delcey (2002) caractérise cette dernière approche de « radicalisation du modèle social » (p.8).

Le modèle individuel et le modèle social se différencient donc par leur localisation de la causalité du handicap et, partant, par leur conception du mode d'intervention. Notons avec Ville (1997, citée par Rochat, 2008, p.13) que « l'arrivée du paradigme social n'a pas conduit à la disparition [du paradigme médical] ».

		Traitement	Prévention	Responsabilité sociale
Modèle individuel	Approche biomédicale	Guérison par des moyens médicaux ou technologiques	Intervention biologique ou génétique, dépistage prénatal	Éliminer ou guérir le handicap
	Approche réadaptative	Services de réadaptation fonctionnelle	Diagnostic précoce et traitement	Améliorer et procurer du confort
Modèle social	Approche environnementale	Accessibilisation, adaptation, contrôle individuel accru des services et des soutiens	Élimination des barrières sociales, économiques et physiques	Élimination des obstacles à l'insertion
	Approche sociopolitique	Reformulation des règles politiques, économiques et sociales	Reconnaissance de la situation de handicap comme inhérente à la société	Réduire les inégalités dans les droits, accès à une pleine citoyenneté

Tableau 1 : Modèle individuel et modèle social du handicap (Rochat, 2008, p.5 – adapté de Ravaud 2001 lui-même d'après Rioux 1997)

Chacun des deux modèles ne donne qu'un éclairage partiel sur la question du handicap, aucun d'entre eux ne permet de prendre en compte sa complexité. C'est pourquoi certains tentent alors de dépasser cette opposition de points de vues réducteurs en combinant ces modèles dans un «modèle unique intégrateur» (Ravaud, 1999, p.70). Plusieurs propositions voient le jour (entre autres celle de Pierre Minaire, mentionné par Ravaud, 1999), mais c'est le modèle d'une équipe de recherche québécoise – sous la direction de Patrick Fougeyrollas – du développement humain - Processus de Production du Handicap (MDH-PPH) qui est considéré comme étant le plus abouti (Delcey, 2002 ; Ravaud, 1999). Ce modèle définit le handicap comme une « réduction de la réalisation des habitudes de vie résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) » (Delcey, 2002, p.11).

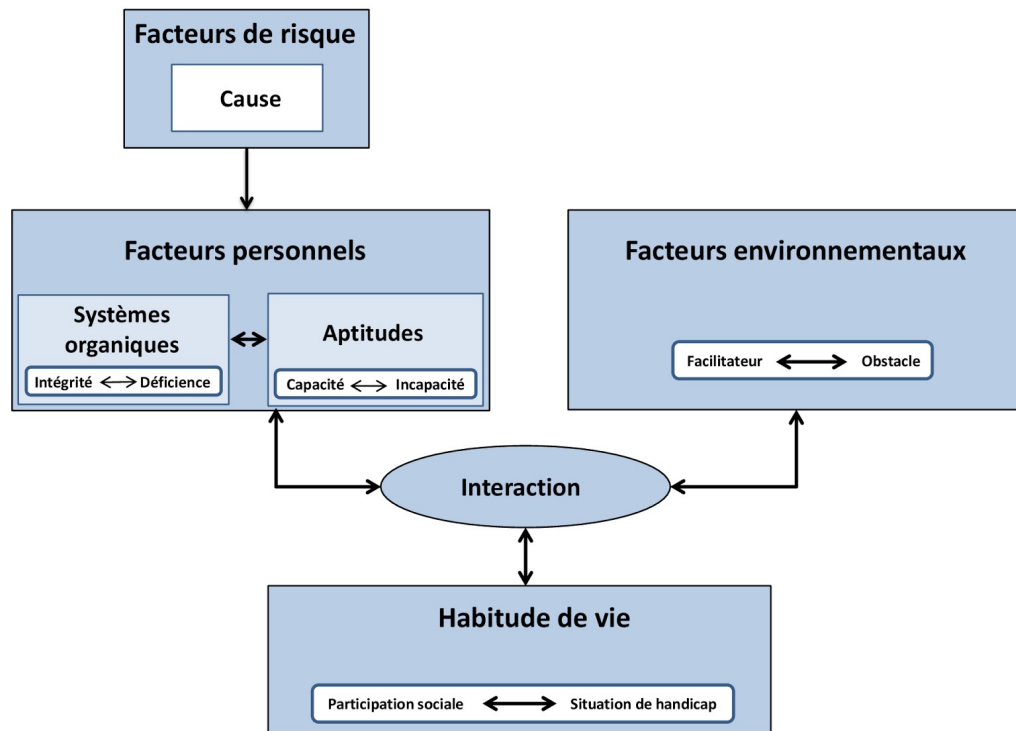
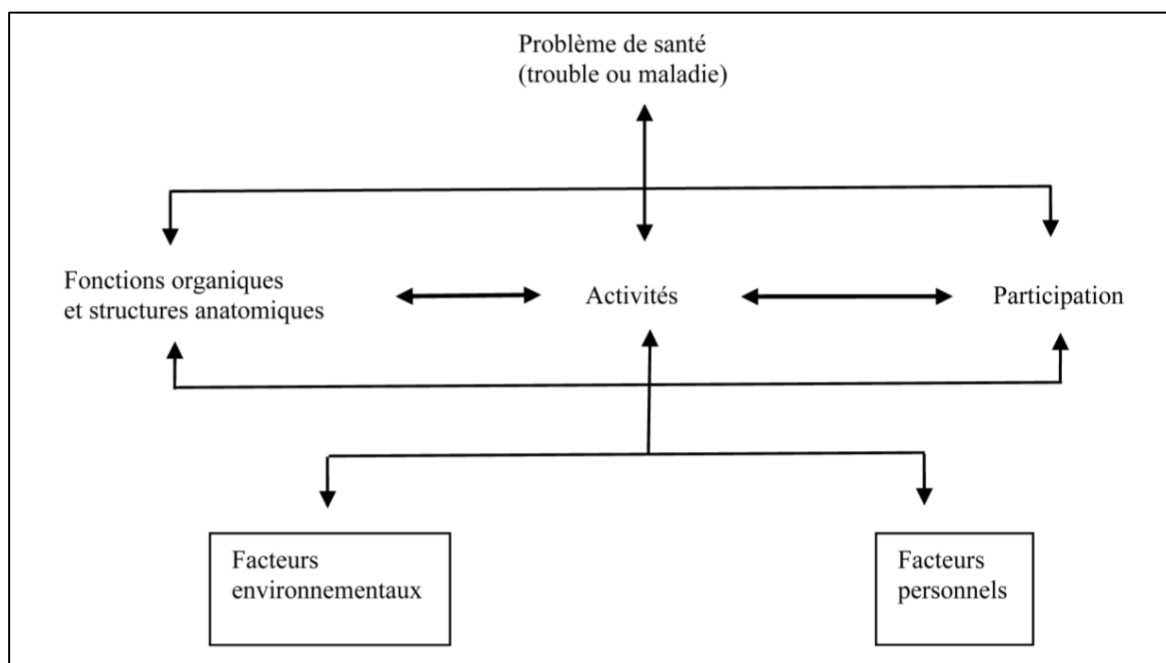


Figure 1 : Modèle MDH-PPH 1998
<https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

« Sous la pression internationale des mouvements de personnes handicapées et des organisations politiques internationales » (Barral, 2007, p.240), l’OMS entreprend un processus de révision de la CIH. Celui-ci aboutit en 2001 à la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF), « résultat de tentatives de synthèse, de consensus et d’arbitrages » (Delcey, 2002, p.13) entre les multiples acteurs consultés – dont des représentants de personnes *handicapées*. Cette classification décrit le fonctionnement – tant dans ses aspects négatifs que positifs – de l’être humain dans sa dimension individuelle et dans sa dimension « être social ». Le contexte de cette classification est toujours un problème de santé, mais si « la maladie ne disparaît pas du modèle [...] elle ne sert plus de point de référence pour définir le handicap » (Winance 2008, p.397). Il n’y a plus de lien causal entre la maladie et le handicap, mais un lien de coexistence (Winance, 2008). Le terme handicap ne désigne plus uniquement le désavantage mais englobe les trois dimensions du handicap (déficience, incapacité, et désavantage) (Delcey, 2002). Celles-ci « ne sont plus successi[ve]s mais interacti[ve]s, et les aspects environnementaux et contextuels sont pris en compte » (Caraglio, 2006, p.458). Ainsi, le handicap est considéré comme un processus complexe résultant d’une interaction entre les caractéristiques de la personne et celles de l’environnement (Benoit, 2008 ; Caraglio,

2006). Le handicap n'étant plus envisagé comme une caractéristique personnelle, on ne parle dès lors plus de *personne handicapée* mais de *personne en situation de handicap* (Delcey, 2002, p.15), cette expression traduisant bien le changement de paradigme. Notons que même « si [la CIF] représente incontestablement une évolution vers une approche intégrative du handicap, elle ne fait néanmoins pas l'unanimité » (Rochat, 2008, p.10).



**Figure 2 : Modèle conceptuel de la CIF
(OMS, 2001, p.19)**

1.2. De la notion de handicap à celle de besoin éducatif particulier

Dans le domaine de l'éducation, le terme de *special educational needs* – traduit habituellement par *besoins éducatifs particuliers* (BEP), et appelés chez nous *besoins spécifiques* – a fait son entrée en Grande-Bretagne dans le rapport de Mary Warnock de 1978. Ce terme a été préféré à celui de handicap, jugé trop stigmatisant et ancré dans le modèle médical, dans le but de se dégager d'une catégorisation systématique des élèves, d'une focalisation sur la déficience et les incapacités qu'elle entraîne (Caraglio, 2006 ; Plaisance, 2009) et ainsi des préjugés qui y sont liés. Ce terme, repris entre autres en 1994 dans la Déclaration de Salamanque (voir infra), « ne désigne plus la personne » (Caraglio, 2006, p.464) et « s'inscrit toujours dans un contexte » (*ibid.*). En effet, « le besoin éducatif n'est pas constitué préalablement à la situation d'enseignement, il est le produit des interactions qui la caractérisent » (Benoit, 2012, p.75). Il ne peut donc être identifié a priori, en lien direct avec le trouble, car

l'appartenance à une même catégorie diagnostique n'implique pas nécessairement les mêmes besoins éducatifs (*ibid.*). Il s'agit donc d'identifier, via l'observation, les obstacles – qui peuvent être des pratiques d'enseignement et d'évaluation – rencontrés par l'élève dans les situations d'apprentissage pour ensuite déterminer ses besoins et réfléchir aux modalités d'aide (Benoit, 2008).

Il existe cependant plusieurs critiques à cette notion de BEP. Outre le fait que « la notion de besoin [soit] conceptuellement floue » (Ebersold & Detraux, 2013, p.113), la notion de BEP s'ouvre à un public plus large, provoquant « une extension de la notion du handicap » (Ebersold, 2010, dans Ebersold et al., 2016, p.16), celle-ci étant généralisée « à tout élève susceptible de déroger aux normes scolaires ou d'être confronté à l'échec scolaire » (Ebersold & Detraux, 2013, p.107). D'autre part, certains auteurs (Caraglio, 2006 ; Ebersold & Detraux, 2013 ; Plaisance, 2013) relèvent que les élèves présentant des BEP peuvent former, aux yeux des professeurs, une « super catégorie », les distinguant des autres élèves. Cette situation constitue un paradoxe quand on sait que cette terminologie visait à éviter la catégorisation. Par ailleurs, les besoins peuvent souvent être « conçus comme intrinsèques à l'élève concerné, puisqu'ils équivaudraient à la compensation de la répercussion de son trouble, c'est-à-dire son envers positif » (Benoit, 2014, p.197). Ainsi, « l'expression [besoins éducatifs particuliers] relève encore d'une approche diagnostique centrée sur l'élève qui, seul, aurait des besoins non satisfaits, et oriente vers un service particulier à délivrer » (Plaisance, 2013, p.228). Ebersold et Detraux (2013) expliquent la persistance du lien entre le BEP et la déficience par l'absence de méthode d'analyse opérationnelle des besoins éducatifs. Enfin, le fait que les élèves doivent être étiquetés afin de pouvoir bénéficier d'un soutien particulier se révèle être une contradiction dans une volonté de justice sociale, en ce que cela constitue une discrimination (Fraser 1995, dans Riddick, 2001).

Les catégories d'élèves considérés comme étant à besoins spécifiques varient selon les pays. Ainsi par exemple, les élèves présentant des troubles d'apprentissage, ceux issus de milieux défavorisés, ceux ne maîtrisant pas la langue d'enseignement ou encore ceux à haut potentiel peuvent être ou non concernés (Ebersold et al., 2016).

1.3. Scolarisation : de la ségrégation à l'inclusion en passant par l'intégration

1.3.1. L'enseignement séparé

Après la Seconde Guerre mondiale et pendant de nombreuses années, le système éducatif de la plupart des pays de l'OCDE était composé de deux filières : les élèves en situation de handicap étaient séparés des élèves fréquentant l'école ordinaire et étaient scolarisés dans des établissements spécialisés. Notons avec Thomazet (2008) qu'à l'époque, le choix de prendre en charge les élèves *handicapés* dans une filière séparée était empreint d'une bonne intention, celle d'apporter « une réponse adaptée aux élèves exceptionnels grâce à des professionnels et des pratiques spécialisées » (p.127). Toutefois, on peut dire de ces élèves qu'ils « étaient classés avant d'être scolarisés » (Benoit, 2008, p.100). Ce mode de scolarisation est en lien avec l'approche médicale du handicap : « l'approche psychopathologique et la constitution de catégories diagnostiques médicalisent les difficultés d'apprentissage et justifient ces pratiques de ségrégations scolaires » (Caraglio, 2006, p.450). Ce type de système éducatif à deux filières distinctes est qualifié de *two track approach*¹ selon la typologie élaborée par l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive)*.

Selon Chauvière et Plaisance, c'est entre 1960 et 1970 que les premières critiques de l'éducation ségrégative se font entendre (Benoit, 2012)², d'une part parce que ce modèle a montré ses limites en termes d'efficacité (Benoit, 2008) et d'autre part en raison de principes démocratiques et humanistes (Thomazet, 2008). Ainsi, progressivement, l'accueil des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire commence à être débattu et mis en place. Deux dispositifs se côtoient : l'intégration et l'inclusion . Au-delà du fait que ces termes ne sont pas utilisés de la même manière dans tous les pays, ceux-ci sont parfois confondus alors qu'ils traduisent deux concepts différents issus d'une longue réflexion à un niveau international (Plaisance et al, 2007).

¹ Les systèmes éducatifs se distinguent en fonction de leur politique d'intégration/inclusion des élèves à BEP : soit ils sont composés de deux voies de scolarisation distinctes (*two track approach*), soit ils adoptent une voie unique (*one track approach*), soit ils ont une approche multiple, développant des modalités diverses (*multi track approach*).

² Notons que, paradoxalement, c'est en 1970 que l'enseignement spécial est officiellement organisé en Belgique.

Signalons que, de manière générale, les premières expériences – dès les années 1970 – d'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire relèvent de l'intégration tandis que l'inclusion apparaît vers la fin des années 1990.

1.3.2. L'intégration

L'intégration consiste à « accepter à l'école [d'enseignement ordinaire], ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités » (Plaisance et al., 2007, p.160). Il est attendu de l'élève qu'il fournisse un effort d'adaptation (Benoit, 2008 ; Ebersold et al., 2016 ; Garel, 2010 ; Plaisance et al., 2007 ; Tremblay, 2012) pour se conformer aux normes scolaires et sociales (Benoit, 2008 ; Tremblay, 2012). Ainsi, « seuls les enfants les plus capables de s'adapter aux exigences requises, en termes d'apprentissage ou de comportement, bénéficient d'un accueil pérenne à l'école ordinaire » (Garel, 2010, p.148). L'élève intégré « doit posséder les capacités attendues et accéder aux mêmes apprentissages que ses camarades, dans les mêmes conditions » (Caraglio, 2006, p.470), et ce malgré sa différence. Il y a donc une sélection des élèves pouvant être accueillis dans l'école ordinaire. Au-delà de l'égalité de droit à l'éducation à laquelle répond l'intégration, Caraglio (2006) s'interroge dès lors sur le respect de l'égalité des chances effective de ce mode d'accueil. Par ailleurs, l'auteure qualifie de discriminatoire l'égalité de traitement offerte aux élèves dans une situation d'inégalité.

Dans le cadre de l'intégration des élèves, « des aides individuelles leur sont généralement apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est » (Gossot, 2005, dans Plaisance et al., 2007, p.161). Il s'agit de combler leurs manques « par des pratiques relevant de la rééducation ou de la réadaptation, voire de la réparation » (Caraglio, 2006, p.472). Par conséquent, nous nous trouvons dans une forme de normalisation (Benoit, 2014 ; Garel, 2010) qui, si elle ne porte pas ses fruits, mène vers une réorientation dans l'enseignement spécialisé (Benoit, 2014). L'auteur relève que, sur le plan international, on reconnaît que « les moyens qui ont généralement été utilisés pour réaliser cette intégration ont perpétué des façons de faire qui contribuent à marginaliser un certain nombre de ces élèves au sein de la classe ordinaire » (*ibid.*, p.191). En effet, l'attention focalisée sur l'élève et ses difficultés « limite l'ambition éducative » (Garel, 2010, p.145) et le soutien individualisé stigmatise et marginalise d'élève qui en bénéficie (*ibid.*). On peut aisément percevoir

que l'intégration s'inscrit dans un modèle individuel et médical du handicap (Garel, 2010 ; Plaisance et al., 2007).

1.3.3. *L'inclusion*

L'**inclusion scolaire**, prônée par les institutions internationales et européennes, va plus loin puisqu'elle vise à rendre l'école ordinaire accessible à tous, avec la préoccupation de mettre tous les élèves en situation de réussite scolaire, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles (Ebersold et al., 2016). L'inclusion s'inscrit dans la nouvelle vision du handicap apportée par le modèle social. Celle-ci se traduit par « une mise à distance de l'idée [...] que les difficultés rencontrées par un élève *handicapé* [...] seraient à attribuer à sa déficience ou à son trouble, alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une *situation de handicap* » (Benoit, 2008, p.101). Dans cette perspective, l'école inclusive ne se focalise plus sur le développement de programmes individuels pour des élèves en particulier (Riddick, 2001), mais elle veille à rendre le système scolaire et la situation d'apprentissage accessible (Benoit, 2008), en produisant « des réponses adaptatives nécessaires » (Benoit, 2012, p.69), à savoir « l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement » (Benoit, 2008, p.101). L'inclusion va donc au-delà de l'**accessibilité physique** à l'école ordinaire en visant l'*accessibilité pédagogique* (Ebersold et al. 2016 ; Plaisance, 2013). Celle-ci « correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein de la classe » (Benoit & Sagot, 2008, cités par Plaisance, 2013, p.226). Ce n'est donc plus à l'élève de s'adapter à la norme scolaire, c'est l'école qui s'adapte pour prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins (Benoit, 2008; Plaisance et al., 2007; Riddick, 2001), « tout en reconnaissant la singularité de chacun » (Benoit, 2012, p.68).

Notons que si, à l'origine, la notion d'inclusion visait les élèves à besoins spécifiques, elle dépasse aujourd'hui la question du handicap (Ebersold et al., 2016) et « désigne désormais un nouveau rapport à la diversité » (*ibid.*, p.10). Cette notion s'adresse aujourd'hui à l'ensemble des élèves (Agence européenne, 2007; Plaisance et al., 2007; Ebersold et al., 2016) « quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, sociales, culturelles » (Plaisance et al., 2007, p.160), dans un esprit d'**accessibilité universelle**.

L'auteur souligne que celle-ci ne peut être appliquée que lorsqu'on prend en compte la diversité des personnes et qu'on ne se limite pas aux personnes « dites déficientes ou handicapées » (Plaisance, 2013, p.228). Au lieu de considérer deux catégories distinctes (les élèves *handicapés* et les autres), on en vient à envisager que les individus s'inscrivent dans un continuum de diversité (Benoit, 2008 et 2012 ; Garel, 2010). On ne s'attache plus aux différences mais à la singularité de chacun, en se préservant de toute stigmatisation (Benoit, 2008). Cela implique « le dépassement de l'hétérogénéité des élèves », qui renvoie au niveau des élèves et donc à la différence, « pour la prise en compte de l'hétérogénéité des compétences de chacun », qui renvoie à la singularité et la diversité (*ibid.*, p.102).

Face à la mise à distance du trouble prônée par le modèle social, certains auteurs (Caraglio, 2006 ; Garel, 2010) nous mettent en garde contre un extrémisme malencontreux : entre les deux modèles « parfois opposés de façon un peu manichéenne » (Caraglio, 2006, p.461), il serait préférable d'envisager « la recherche d'une articulation et d'un équilibre » (Benoit, 2012, p.76), à l'instar de l'approche interactionniste du handicap proposée par la CIF et le PPH. En effet, le handicap à l'école étant le résultat de l'interaction entre l'incapacité de l'élève et le dispositif pédagogique, lier la compréhension des difficultés à la seule situation serait réducteur (Caraglio, 2006 ; Garel, 2010). Néanmoins, dans certains cas, « même si les catégorisations sont porteuses d'effets pervers » (Garel, 2010, p.151), le diagnostic peut être utile, les connaissances scientifiques permettant de mieux appréhender les dysfonctionnements et de recourir à des pratiques pédagogiques adéquates (Caraglio, 2006 ; Garel, 2010). Le tout est de ne pas tomber dans la « pédagogie sur ordonnance » (Garel, 2010).

Notons que pour ce dernier auteur, au regard de certaines pathologies lourdes, la subsistance d'établissements spécialisés relève du bon sens. Par ailleurs Garel reconnaît la pertinence de certains regroupements d'élèves présentant le même type de déficience – par exemple des enfants sourds – dans le but de prendre en compte la diversité et de permettre la construction d'une identité partagée (*ibid.*).

1.3.3.1. *Les conditions pour une école inclusive*

Les experts (entre autres Caraglio, 2006 ; Comité des droits des personnes handicapées, 2016 ; Benoit, 2014 ; Thomazet, 2006 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011) s'accordent à dire que l'inclusion scolaire est un processus de transformation du système éducatif qui nécessite de nombreux changements, à différents niveaux, allant de l'adoption de la philosophie (niveau macro) aux changements des pratiques enseignantes (niveau micro) en passant par le changement des structures (niveau méso) (Tremblay, 2015). Davantage qu'un changement, Thomazet parle d'une « véritable rupture avec les pratiques traditionnelles » (2006, p.129) ou encore d'une « transformation en profondeur de l'école » (2008, p.132). La présence des notions d'accessibilité et d'école inclusive dans les législations nationales est un premier pas, mais cela ne constitue pas une garantie de concrétisation sur le terrain (Caraglio, 2006 ; Plaisance, 2009) : la responsabilité de rendre l'école inclusive relève, au-delà des politiques publiques, des équipes éducatives qui doivent revoir leur pratique (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013 ; Tremblay, 2012).

Pour de nombreux auteurs (Plaisance, 2009 ; Rousseau et al., 2013 ; Thomazet, 2008 ; Tremblay, 2017), l'inclusion scolaire nécessite la pratique de la **différenciation pédagogique**. Celle-ci « vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun » (Rousseau et al., 2013, p.77). Mais il peut arriver que la différenciation pédagogique ne suffise pas (*ibid.* ; Tremblay, 2017). Dans un souci de prise en compte de la singularité de l'élève, il est essentiel d'apporter « des réponses adaptatives spécifiques » aux besoins éducatifs particuliers (Benoit, 2008, p.102). Aussi, « il peut être nécessaire d'envisager des adaptations particulières en raison d'une déficience, d'utiliser du matériel ou des techniques spécifiques (...) ou d'avoir recours à des professionnels ayant des compétences dans le domaine concerné, pour apporter un soutien individualisé » (Plaisance et al., 2007, p.162). Les mesures de soutien devraient idéalement être prévues dans « le fonctionnement de l'école » et leur souplesse devrait permettre un ajustement à la situation, en « [s'attachant] à éviter la stigmatisation des élèves » (*ibid.*). Au sein de la classe, l'adaptation individuelle peut prendre la forme d'une accommodation ou d'une modification (Rousseau et al., 2013 ; Tremblay, 2017). L'accommodation, qui constitue le premier niveau de l'adaptation, ne modifie pas la complexité de la tâche

tandis que la modification, deuxième niveau de l'adaptation, fait référence à un changement de contenu ou de critères de réussites (*ibid.*).

Tous ces changements nécessitent une solide **formation des enseignants** (Benoit, 2008 ; Ebersold et al, 2016 ; Plaisance et al., 2007 ; Garel, 2010 ; Rousseau et al., 2013). Il n'est évidemment pas question de former des spécialistes du handicap dans ses aspects médicaux. Selon les auteurs, la formation devrait être centrée sur la gestion de la diversité en recourant à l'observation, la détection des besoins, la différenciation, la production d'adaptations pédagogiques et didactiques mais aussi sur la sensibilisation à la question d'éducabilité et sur la collaboration.

D'autres conditions pour une école inclusive sont relevées par les auteurs : le **changement des représentations** (Benoit, 2012 ; Caraglio, 2006 ; Ebersold et al., 2016), l'**engagement collectif** (Caraglio, 2006 ; Tremblay, 2017), la **collaboration** (Ebersold et al., 2016 ; Plaisance, 2009 ; Thomazet, 2006 ; Tremblay, 2017) et la **flexibilité** (Ebersold et al., 2016 ; Rousseau et al., 2013) tant au niveau des structures que des pratiques de classes.

2. Cadre international et européen pour une éducation inclusive

La question de l'éducation inclusive est discutée dans le cadre international et européen depuis plus de trente ans, sous l'égide d'institutions telles que l'ONU, l'UNESCO, l'OCDE ou encore le Conseil de l'Europe. Ces discussions, tenues lors de conférences, de forums ou de sommets, ont donné lieu à de multiples textes qui attestent le changement dans la manière de considérer le handicap. Il n'est pas question ici de faire la liste exhaustive de ces textes mais de mettre en évidence ceux qui nous semblent les plus déterminants. Tous ces textes marquent, de la part des États, une « convergence de conceptions et d'intentions afin de promouvoir des orientations politiques » (Husson et Perez, 2016, p.188). Il est important de souligner que ces différents textes ont des valeurs juridiques différentes. Notons que seules les conventions (par exemple la *Convention internationale des droits de l'enfant* ou la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*) ont une valeur contraignante : les États, en les ratifiant, s'engagent à se conformer aux règles qui y sont définies. Cependant, elles ne sont pas applicables telles quelles, il appartient aux États de produire leur propres textes (*ibid.*). Les déclarations, les recommandations et

les chartes, quant à elles, formulent des principes que les États sont invités à appliquer mais elles ne sont pas sujettes à ratification et n'ont pas de force juridique.

Le droit à l'éducation est proclamé à l'article 26 de la **Déclaration universelle des droits de l'Homme** (ONU, 1948). En 1989, la **Convention relative aux droits de l'enfant** (ONU) – entrée en vigueur en Belgique en 1992 – réaffirme ce droit dans son article 28 et va même plus loin en déclarant que les enfants *handicapés* ont le droit de bénéficier de soins spéciaux et de recevoir une aide adaptée

conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel (article 23).

En 1990, à Jomtien (Thaïlande), la **Conférence mondiale sur l'éducation pour tous**, parrainée par le *Programme des Nations Unies pour le développement* (PNUD), l'UNESCO, le *Fond des Nations Unies pour l'enfance* (UNICEF) et la Banque mondiale, et réunissant les représentants de 155 pays, marque le lancement du mouvement mondial de l' *Éducation pour tous* (EPT). Cette conférence constitue un tournant dans la stratégie mondiale de l'Éducation car elle élargit la vision de l'éducation qui devient un véritable tremplin pour lutter contre les inégalités. Cette conférence – qui fait le constat que des millions d'enfants n'ont pas accès à l'école primaire et que les années 80 ont été marquées par un important recul de l'éducation – adopte la **Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux** (UNESCO, 1990). Le principe fondamental de l'EPT est de rendre l'éducation universellement accessible à tous enfants, jeunes, adultes et promouvoir l'équité au travers une éducation de qualité. Notons qu'aucun accent particulier n'est mis dans ce texte sur les personnes en situation de handicap.

En 1994, à Salamanque (Espagne), la *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*, organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, réunit les représentants de 92 gouvernements et adopte la **Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux** (UNESCO, 1994). Celle-ci constitue le texte fondateur de la politique mondiale pour l'école inclusive. En plus de réaffirmer le droit à l'éducation tel qu'énoncé dans la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, de renouveler l'engagement pris par la communauté internationale, lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*,

et d'assurer l'application universelle de ce droit indépendamment des différences individuelles, la *Déclaration de Salamanque* va un pas plus loin. En effet, il n'est pas seulement question du droit à l'éducation mais du droit à l'éducation inclusive. On peut lire dans son article 2 que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » et que « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires [...] » (UNESCO, 1994, p.viii).

Dans sa préface, la *Déclaration de Salamanque* annonce que les besoins spéciaux doivent faire partie d'une stratégie éducative globale qui appelle une réforme majeure des écoles ordinaires. Notons que les termes de la version française peuvent amener la confusion mais dans la version originale, nous trouvons bien les termes *inclusion*, *inclusive schooling* et *inclusive education* (traduits respectivement par *intégration*, *écoles intégratrices* et *éducation intégrée*).

En 1996, la *Charte de Luxembourg* est adoptée par la Commission DG XXII – Éducation, Formation et Jeunesse de la Communauté européenne. Elle constitue le fondement de la politique européenne en matière d'intégration scolaire des enfants handicapés. Elle énonce clairement un certain nombre de principes fondamentaux, induit des stratégies et fait des propositions aux États membres. Ainsi, « l'École pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse » et le principe de base « pour l'École pour tous et chacun » est l'éducation en milieu ordinaire. Les États signataires, dont la Belgique fait partie, sont exhortés à adopter « une législation garantissant à tous les enfants en âge scolaire et à tous les adultes, le droit d'accéder à un système d'enseignement ordinaire ».

La *Charte sociale européenne* (révisée) de 1996, à laquelle la Belgique a adhéré via la loi du 15 mars 2002³, garantit les droits fondamentaux de tous les individus dans leur vie quotidienne et exige que la jouissance de ces droits le soit de manière non-discriminatoire. Elle met l'accent sur la protection des personnes vulnérables (dont les personnes handicapées). Ainsi dans l'article 15 concernant le droit des personnes

³ Loi portant assentiment à la Charte sociale européenne révisée et à l'Annexe, faites à Strasbourg le 3 mai 1996. *Moniteur Belge*, le 10 mai 2004, p.37404.

handicapées à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté,

*les Parties s'engagent notamment à prendre les mesures nécessaires pour fournir aux personnes handicapées une orientation, une éducation et une formation professionnelle **dans le cadre du droit commun chaque fois que possible**⁴ ou, si tel n'est pas le cas, par le biais d'institutions spécialisées publiques ou privées (Conseil de l'Europe, 1996, art.15 §1).*

Les dispositions prises par cette Charte sont juridiquement contraignantes, son application est soumise à un mécanisme de contrôle, à savoir le Comité européen des droits sociaux. Notons toutefois que l'enseignement inclusif n'est pas explicitement mentionné dans cette Charte.

En 2006, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CDPH) ayant pour objet de « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées » (ONU, 2006, p.4) constitue « le premier instrument juridiquement contraignant » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016). Son article 24 traite de l'éducation et stipule, entre autres, que les États Parties doivent veiller à ce que

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 (ONU, 2006, p.17),

qu' « il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun » (*ibid.*, p.18) et que « 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 » (*ibid.*). Il est à noter que les États doivent désigner un mécanisme indépendant en vue de promouvoir la CDPH et de veiller à son application. Pour la Belgique, qui a ratifié la Convention le 2 juillet 2009, il s'agit du *Centre interfédéral pour l'égalité des chances*, UNIA.

⁴ C'est nous qui le mettons en évidence.

3. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques en Belgique et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

Cette section vise à tracer l’historique de la prise en compte des élèves à besoins spécifiques dans l’organisation de l’enseignement en Belgique, puis en FWB suite à la communautarisation de l’enseignement. Afin de faciliter la lecture, cet historique est organisé en plusieurs parties correspondant aux différentes modalités de scolarisation des élèves à besoins spécifiques : l’enseignement spécialisé, l’intégration dans l’enseignement ordinaire, les changements envisagés par le *Pacte pour un Enseignement d’excellence*, les aménagements raisonnables au sein des établissements d’enseignement ordinaire, et les classes et implantations à visée inclusive.

3.1. L’enseignement spécialisé

En Belgique, de nombreuses initiatives pour scolariser des enfants « qui ne sont pas dans la norme » voient le jour à la fin du XIX^{ème} début du XX^{ème} siècle. Un recensement de 1910 fait état de 2047 enfants « anormaux physiques ou intellectuels » de 6 à 12 ans inscrits sur les registres d’une école (Chambre des Représentants, 1913). La loi sur l’obligation scolaire – votée en 1914 et entrée en vigueur en 1919 –, impose aux communes « d’organiser des classes pour enfants faiblement doués ou arriérés, ou pour enfants anormaux » (Chambre des Représentants, 1927, p.2), « là où l’importance de la population le permet » (*ibid.*). Toutefois, cette loi dispense ces élèves de fréquenter l’école « si leur infirmité entraîne l’incapacité de fréquenter l’école [...] » (*ibid.*). Une modification du 25 mars 1931 étend l’obligation scolaire aux enfants atteints d’infirmités physiques ou mentales. En 1957, les écoles et classes spéciales accueillent 11 000 élèves et 25 000 en 1967 (Sénat de Belgique, 1970). Cependant, même si l’enseignement spécial s’étend, il y a une absence de dispositions légales, c’est ce qui motive la *loi du 6 juillet 1970 organisant l’enseignement spécial*. Plus tard, l’arrêté royal du 28 juin 1978 définit les 8 types de l’enseignement spécial, chacun étant « adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l’enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe » (décret 3 mars 2004).

Type d'enseignement	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	s'adresse aux élèves atteints
1	non	oui	oui	« de retard mental léger »
2	oui	oui	oui	« de retard mental modéré ou sévère »
3	oui	oui	oui	« de troubles du comportement et/ou de la personnalité »
4	oui	oui	oui	« de déficience physique »
5	oui	oui	oui	« de maladies ou convalescents »
6	oui	oui	oui	« de déficiences visuelles »
7	oui	oui	oui	« de déficiences auditives »
8	non	oui	non	« de troubles des apprentissages »

Tableau 2 : Les types de l'enseignement spécialisé en FWB (FWB, 2019a)

Selon Beaufort (2017, p.63), cette organisation, construite sur le modèle médical, « reste dans la logique des connaissances scientifiques de l'époque », aussi « l'aspect ségrégationniste de l'enseignement spécialisé est alors perçu comme un progrès, comme la solution la plus efficace ». Soulignons que l'inscription dans un des types de l'enseignement spécialisé est subordonnée à un avis d'orientation rédigé par un centre psycho-médico-social (CPMS) orienteur, un centre agréé par la FWB ou, le cas échéant, par un médecin spécialiste.

Le 3 mars 2004, dans une intention première de rassembler les différents textes législatifs consacrés à l'enseignement spécial, *le décret organisant l'enseignement spécialisé* est voté. Il abroge la loi de 1970 et devient le texte de référence pour l'enseignement spécialisé en FWB. Même si, selon Beaufort (2017), ce décret n'est pas très éloigné de la loi à laquelle il se substitue, on peut voir une évolution au niveau du vocabulaire utilisé : on ne parle plus d'enseignement spécial mais d'enseignement spécialisé et le terme « à besoins spécifiques » remplace celui de « handicapés » – ce terme n'y étant cependant pas défini à l'époque. Le texte originel apporte néanmoins quelques avancées tels que le plan individuel d'apprentissage (PIA) et certaines dispositions relatives à l'intégration. Notons également que, depuis ce décret, l'enseignement spécialisé n'est plus structuré en années scolaires à l'image de l'enseignement ordinaire. Ainsi, l'enseignement primaire spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité⁵, qui correspondent à des stades d'évolution que les élèves peuvent atteindre à n'importe quel moment, et l'enseignement secondaire spécialisé

⁵ **Les degrés de maturité (pour tous les types, à l'exception du type 2) :** I. niveau d'apprentissages préscolaires / II. éveil aux apprentissages scolaires / III. maîtrise et développement des acquis / IV. utilisation fonctionnelle des acquis / **Les degrés de maturité pour le type 2 :** I. niveau d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation / II. éveil aux apprentissages préscolaires / III. éveil aux premiers apprentissages scolaires / IV. approfondissements.

est divisé en phases (entre 1 et 3 selon la forme⁶) correspondant à la durée requise pour que l'élève atteigne les objectifs et maîtrise les compétences fixées. Le *décret organisant l'enseignement spécialisé*, sous sa forme actuelle, compte 343 articles et a été modifié 40 fois depuis sa promulgation.

En 2017-2018, la population dans l'enseignement spécialisé (des niveaux fondamental et secondaire) était de 37 843 élèves, dont 19 344 dans l'enseignement fondamental, soit 4,37% de la population scolaire (FWB, 2019a) . Notons que les effectifs de l'enseignement spécialisé n'a eu cesse de croître. Ainsi, cette année-là, le nombre d'élèves avait augmenté de près de 19% depuis l'année scolaire 2007-2008 (soit sur une période de 10 ans) alors que, pour cette même période, la population scolaire totale avait augmenté d'approximativement 6% (Ministère de la Communauté française, 2009). La part d'élèves dans le spécialisé est ainsi passée de 3,88% à 4,37%.

En ce qui concerne la répartition par types d'enseignement, ce sont les types 8 et 1 qui sont les plus fréquentés au niveau primaire, avec respectivement 41% et 23% des élèves de l'enseignement spécialisé (FWB, 2019a). Au secondaire, le public se retrouve principalement dans les types 1, 2 et 3 qui comptent respectivement 49%, 21% et 18% des élèves de l'enseignement spécialisé (*ibid.*). Rappelons que le type 8 n'est pas organisé dans le secondaire et que les élèves qui ont fréquenté ce type d'enseignement au primaire sont généralement orientés vers les écoles secondaire d'enseignement de types 1 et 3.

Nous notons que les élèves issus de familles à ISE faibles sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé et que celui-ci scolarise davantage de garçons que de filles, ce qui laisse à penser qu'il existe des biais d'orientation (FWB, 2017), même si certaines pathologies touchent davantage les garçons⁷. Dans son étude sur l'évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé de type 8, Tremblay (2007) classe les raisons qui conduisent à l'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8 en huit catégories : les « difficultés dans différentes matières

⁶ L'enseignement secondaire spécialisé est structuré en 4 formes, selon le niveau d'intégration sociale et professionnelle visé et en fonction des potentialités de l'élève. **Les formes** : 1. Enseignement d'adaptation sociale / 2. Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle / 3. Enseignement professionnel / 4. Enseignement général, technique, artistique ou professionnel.

⁷ Ainsi par exemple, les troubles du spectre de l'autisme sont plus fréquents chez les garçons que chez les filles avec un ratio de 4 pour 1 (Plan transversal Autisme, 2016).

scolaires et des difficultés ou problèmes survenus en classes ordinaires » (41,18%) et les « troubles, déficiences instrumentales et/ou d'apprentissage » (22,34%) constituent les catégories les plus importantes et correspondent avec la définition de la population du type 8. Cependant d'autres raisons posent question, à savoir, des problèmes psychologiques (13,53%), des raisons liées au milieu social et familial (7,8%), le refus d'une orientation dans un autre type (4,74%), des problèmes de comportement (3,1%) ou encore le manque de maîtrise de la langue d'enseignement (1,2%).

Pour terminer, il est important de souligner que, l'encadrement étant renforcé dans l'enseignement spécialisé, le budget par élève octroyé par la FWB est plus élevé pour les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé que pour ceux fréquentant l'enseignement ordinaire. Ainsi, si l'on se réfère aux *Indicateurs de l'enseignement* (FWB, 2019a), un élève de l'enseignement ordinaire (niveaux fondamental et secondaire confondus) coûte en moyenne 5500€ alors qu'un élève de l'enseignement spécialisé coûte 16 300€ (soit près de trois fois plus).

3.2. L'intégration dans l'enseignement ordinaire

En juin 1977, la parlementaire Wivina Demeester-De Meyer dépose une *proposition de loi visant à promouvoir la coordination de la politique en faveur des handicapés*, dont un chapitre concerne l'enseignement spécial. Dans les développements, après avoir rappelé que l'article 1 de la *loi de 1970 organisant l'enseignement spécial* prévoit que celle-ci « s'applique aux enfants et aux adolescents qui, aptes à recevoir un enseignement, sont toutefois inaptes à suivre celui-ci dans un établissement scolaire ordinaire », l'auteur propose de modifier cet article par une formulation plus positive — l'inaptitude ne revêtant pas un caractère absolu — et de « créer la possibilité de formes intégrées, associant l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial » (Chambre des représentants, 1977, p.9). La proposition de loi vise essentiellement les « handicapés physiques et sensoriels ». Le 29 août 1978, l'*arrêté royal portant définition des types et organisation de l'enseignement spécial et déterminant les conditions d'admission et de maintien dans les divers niveaux d'enseignement spécial* permet l'organisation de l'enseignement intégré. Dans les années qui suivent, des intégrations sont organisées de manière expérimentale, davantage en Flandre qu'en Wallonie. En novembre 1980, le chapitre de la proposition de 1977 concernant l'éducation fait l'objet d'une proposition de loi distincte, loi qui est finalement adoptée

en mars 1986. Après que l'enseignement en Belgique ait été communautarisé, il faut encore attendre le 3 janvier 1995 pour qu'un arrêté du Gouvernement de la Communauté française précise les modalités d'exécution de cette loi de 1986. Ainsi, les élèves relevant des types 4, 6 et 7 peuvent être intégrés, totalement ou partiellement, dans l'enseignement ordinaire de manière temporaire ou permanente, tout en bénéficiant d'un accompagnement de 4 périodes par semaine. Selon Beaufort (2017), les élèves concernés sont des élèves capables de réussir dans la mesure où « seule la performance scolaire est visée » (p.64), et l'intégration est dès lors peu pratiquée.

Bien qu'il ne concerne pas directement l'intégration scolaire, il nous semble intéressant de mentionner ici le *décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (appelé communément décret « missions ») voté en 1997. Ce décret, qui se veut texte fondateur de l'enseignement obligatoire en FWB, concerne les niveaux fondamental et secondaire d'enseignement ordinaire et spécialisé. Dans ce texte, qui « a notamment pour objet d'assurer l'égal accès de tous les élèves à l'enseignement et l'égalité de tous les élèves au sein de celui-ci » (Section de législation du Conseil d'État, 1997), les établissements sont astreints de permettre « à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée » (Décret du 27 juillet 1997, article 15). Ces deux dernières notions y sont définies de la manière suivante :

« évaluation formative » : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation » (art.1 §17).

« pédagogie différenciée » : démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves » (art.1 §19).

Notons que le décret « missions » oblige les établissements à inscrire les élèves dont les parents en font la demande, à condition que ces derniers adhèrent aux projets éducatif et pédagogique et pour autant que le nombre maximal d'élèves ne soit pas atteint (article 88). Cela sous-entend qu'on ne peut refuser d'inscrire un élève sous prétexte qu'il présente des difficultés quelconques associées ou non à un handicap.

En 2004, le *décret organisant l'enseignement spécialisé* consacre un chapitre à l'intégration. Les élèves concernés sont ceux qui relèvent des types 4, 6 et 7, et qui, « compte tenu de leurs potentialités sont susceptibles de satisfaire aux évaluations

requisies ». Pour les autres types, l'intégration est soumise à dérogation. Quoiqu'il en soit, les élèves sont tenus de fréquenter au préalable l'enseignement spécialisé pendant une durée minimale de trois mois.

En 2007-2008, l'étude de Tremblay (2012) visant à comparer deux dispositifs scolaires destinés aux élèves présentant des troubles d'apprentissage (la scolarisation dans l'enseignement spécialisé de type 8 et la scolarisation dans l'enseignement ordinaire) est à l'origine d'une nouvelle réflexion au sein de la FWB au sujet de l'intégration dans l'enseignement ordinaire. Par ailleurs, le Conseil Supérieur de l'Enseignement spécialisé (CSES) remet un *Avis sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques* (CSES, 2007). Les propositions du CSES sont un engagement budgétaire, un rapprochement de l'enseignement ordinaire et spécialisé, un partenariat entre les professionnels et les parents, une sensibilisation des CPMS aux projets de l'intégration, un soutien de l'intégration dès l'enseignement maternel, l'étendue de l'intégration à tous les types d'enseignement, une autorisation de bénéficier de l'intégration sans l'obligation de fréquenter préalablement l'école spécialisée et une augmentation des périodes d'accompagnement.

Inspiré par cet Avis, et suite à la *Proposition de résolution relative à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire* (Parlement de la Communauté française, 2007), le *décret portant sur les dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire* (appelé communément *décret « intégration »*) est voté le 5 février 2009 (il prend effet le 1 septembre 2009) et modifie le décret du 3 mars 2004. Le décret « intégration » apporte de nouvelles modalités d'application et une simplification des procédures de l'intégration. On retiendra essentiellement l'accessibilité à l'intégration pour les élèves relevant des huit types de l'enseignement spécialisé, et la dispense pour les élèves concernés de l'obligation de fréquenter l'école spécialisé au préalable. Toutefois, pour bénéficier du processus d'intégration et, de ce fait, d'une aide au sein de la classe (organisée par l'enseignement spécialisé), dans le cas où l'élève n'a pas fréquenté une école spécialisée avant le 15 janvier de l'année scolaire précédente, il doit obligatoirement être orienté et inscrit dans l'enseignement spécialisé, même si dans les faits, il n'est pas contraint de le fréquenter.

	Intégration temporaire totale (ITT)	Intégration permanente totale (IPT)	Intégration temporaire partielle (ITP)	Intégration permanente partielle (IPP)
Établissement dans lequel se trouve l'élève (intégration totale/partielle)	L'élève suit tous les cours dans l'établissement d'enseignement ordinaire.	L'élève suit tous les cours dans l'établissement d'enseignement ordinaire.	L'élève suit une partie ou la totalité des cours dans l'établissement d'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées de l'année scolaire en cours.	L'élève suit certains cours dans l'établissement d'enseignement ordinaire et les autres dans l'établissement spécialisé pendant toute l'année scolaire.
Établissement dans lequel est inscrit et comptabilisé l'élève (int. temp./perm.)	Établissement d'enseignement spécialisé (malgré que l'élève ne fréquente pas cet établissement).	Établissement d'enseignement ordinaire.	Établissement d'enseignement spécialisé.	Établissement d'enseignement spécialisé.
Conditions qui déterminent si l'intégration est temporaire ou permanente	L'élève n'était pas inscrit dans l'enseignement spécialisé avant le 15 janvier précédant le début de l'intégration.	L'élève était inscrit dans l'enseignement spécialisé au 15 janvier précédant l'année scolaire lors de laquelle l'intégration débute.	L'élève n'était pas inscrit dans l'enseignement spécialisé avant le 15 janvier précédant le début de l'intégration.	L'élève était inscrit dans l'enseignement spécialisé au 15 janvier précédant le début de l'intégration.
Périodes pour l'accompagnement dans l'ordinaire	L'élève génère des périodes dans le cadre du capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé. Le nombre de périodes est dépendant du nombre guide ⁸ relatif au type d'enseignement mentionné sur l'attestation d'orientation de l'élève concerné. Une partie du capital-périodes (minimum une période) <u>doit</u> être utilisée pour assurer l'accompagnement de l'élève dans l'école d'enseignement ordinaire.	L'élève génère <u>4 périodes</u> d'accompagnement par du personnel de l'enseignement spécialisé ajoutées au capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé. Au 3 ^{ème} degré du secondaire, si l'élève relève du type 4, 5, 6 ou 7, il génère 16 périodes d'accompagnement : 8 périodes ajoutées au capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé et 8 périodes ajoutées au capital-périodes de l'établissement d'enseignement ordinaire. Ces périodes, attribuées par élève, peuvent être mutualisées.	L'élève génère des périodes dans le cadre du capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé. Le nombre de périodes est dépendant du nombre guide relatif au type d'enseignement mentionné sur l'attestation d'orientation de l'élève concerné. Une partie du capital-périodes <u>peut</u> être utilisée pour assurer l'accompagnement de l'élève dans l'école d'enseignement ordinaire.	L'élève génère des périodes dans le cadre du capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé. Le nombre de périodes est dépendant du nombre guide relatif au type d'enseignement mentionné sur l'attestation d'orientation de l'élève concerné. Une partie du capital-périodes <u>peut</u> être utilisée pour assurer l'accompagnement de l'élève dans l'école d'enseignement ordinaire.

Tableau 3 : Les différents types d'intégration

⁸ Le nombre guide est le nombre attribué en fonction du type, de la forme, du niveau d'enseignement et du nombre d'élèves, et qui permet de calculer le capital-périodes d'une catégorie de personnel d'un établissement d'enseignement spécialisé.

Le décret « intégration » apporte une modification au décret « missions », à savoir l'obligation de faire figurer dans le projet d'établissement d'enseignement ordinaire « les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques »^{9,10} (Décret du 27 juillet 1997, article 67).

Notons que moins de 200 élèves bénéficiaient de l'intégration avant le décret (Parlement de la Communauté française, 2009a) et que, depuis, le nombre d'élèves en intégration a augmenté de manière exponentielle : il était de 512 pour l'année scolaire 2009-2010 (soit 0,06% de la population scolaire) et atteignait 5199 en 2017-2018 (soit 0,6% de la population scolaire), enseignements fondamental et secondaire confondus (FWB, 2013b et 2019a).

3.3. Les changements envisagés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence

En 2015, un travail collectif d'envergure est entrepris en vue de réformer en profondeur le système d'enseignement de la FWB. L'objectif de cette réforme systémique – appelée *Pacte pour un Enseignement d'excellence* (ci-après *le Pacte*) et explicitée dans l'Avis n°3 du Groupe central (FWB, 2017) – est de rendre l'école plus égalitaire et de meilleure qualité. Le *Pacte* identifie 5 axes stratégiques au sein desquelles sont regroupés un ensemble d'objectifs. Ceux-ci sont répartis en 18 chantiers, chargés de les mettre en œuvre et de les traduire – dès 2019 – sous forme de décrets qui visent à réformer progressivement le système.

L'axe stratégique 4¹¹ du *Pacte* est né de la volonté de lutter contre la ségrégation scolaire et ambitionne « d'opposer à ce modèle de séparation un modèle d'école inclusive tout en permettant aux équipes éducatives d'affronter une plus grande

⁹ Dans le texte originel, il était question de faire figurer dans le projet d'établissement « les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé ».

¹⁰ La section contenant cet article a été abrogé le 3 mai 2019 par le *décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun*. Cette mesure ne se retrouve pas ce dernier décret.

¹¹ **Axe stratégique 4:** *Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.*

hétérogénéité des classes » (FWB, 2017, p.22). Un des objectifs de cet axe stratégique est de « répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire » (*ibid.*, p.244). Cet objectif vise à favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques moyennant des aménagements raisonnables et à encourager l'intégration d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé (*ibid.*). Il s'agit dès lors d'adopter une « démarche évolutive », en revoyant la procédure de diagnostic des besoins spécifiques, en développant un dispositif d'évaluation régulière de ces besoins, en utilisant un dossier d'accompagnement de l'élève et en formant les enseignants ou futurs enseignants. De plus, il est question de développer une mise en place cohérente des aménagements raisonnables.

Un autre objectif de l'axe stratégique 4 est de « décroïsonner et recentrer l'enseignement spécialisé », celui-ci n'étant pas compatible dans sa forme actuelle avec le principe de l'école inclusive. Cet objectif s'inscrit dans une volonté de diminuer le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé jusqu'à atteindre, d'ici 2030, le pourcentage d'élèves pris en charge dans cet enseignement en 2004, soit 3,68% si l'on se réfère aux *Indicateurs de l'enseignement* pour l'année 2003-2004 (Ministère de la Communauté française, 2009). À cette fin sont envisagées une réforme de l'orientation¹², une réforme du mécanisme de l'intégration et une réforme de l'enseignement spécialisé de type 8.

À l'heure d'écrire ces lignes, la réforme de l'intégration a été enclenchée. Deux grands changements sont amorcés. Tout d'abord le chapitre sur l'intégration du *décret organisant l'enseignement spécialisé* (2003) est en voie d'être modifié. En effet, dans la circulaire de rentrée concernant l'organisation des écoles d'enseignement fondamental spécialisé, la suppression de l'intégration temporaire totale est annoncée « sous réserve du vote de l'avant-projet de décret modifiant le décret du 3 mars 2004 » (FWB, 2020b, p.188). Le processus d'intégration sera désormais limité aux élèves ayant fréquenté effectivement l'enseignement spécialisé (c'est un retour aux dispositions antérieures au décret du 5 février 2009 qui fixaient à 3 mois minimum la présence effective dans le spécialisé). Il ne sera donc plus question d'enclencher une

¹² L'*Avis n°3* envisage également une réforme des CPMS, en charge notamment de l'orientation.

nouvelle intégration pour un élève de l'enseignement ordinaire pour lequel « il est possible de répondre d'une manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire à ses besoins spécifiques » (FWB, 2017, p.251), même si l'équipe éducative est d'avis qu'il aurait besoin d'un soutien de l'enseignement spécialisé. Le deuxième changement se profile par le biais de la rédaction d'un décret qui, s'il est accepté par le Gouvernement, prendra effet à la rentrée 2021. Afin de soutenir les changements prévus par les objectifs précédemment cités, des « pôles territoriaux », attachés à un établissement d'enseignement spécialisé, vont être créés. Ceux-ci serviront d'interface entre les deux formes d'enseignement et auront pour principale mission d'accompagner les établissements ordinaires à accueillir les élèves à besoins spécifiques, notamment en soutenant les équipes dans la mise en place des aménagements raisonnables.

3.4. Les aménagements raisonnables au sein des établissements d'enseignement ordinaire

Le 7 décembre 2017, le décret, d'initiative parlementaire, *relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques* est voté. Ce décret – qui, notons-le, n'a pas été initié par le chantier du *Pacte* – vise à ce que les établissements d'enseignement ordinaire mettent en place des aménagements raisonnables pour leurs élèves à besoins spécifiques (c'est pourquoi il est communément appelé *décret « aménagements raisonnables »*). Cependant, l'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables pour les personnes en situation de handicap est antérieure à ce décret. En effet, le décret du 12 décembre 2008 de la Communauté française *relatif à la lutte contre certaines formes de discriminations* (appelé communément *décret « anti-discrimination »*) considère que le refus de mettre en place des aménagements raisonnables en faveur d'une personne en situation de handicap est discriminatoire (article 5). Les aménagements raisonnables sont définis dans ce décret comme

des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, pour permettre à une personne handicapée d'accéder, de participer et de progresser dans les domaines visés à l'article 4 [dont l'enseignement], sauf si ces mesures imposent à l'égard de la personne qui doit les adopter une charge disproportionnée» (article 3).

En juin 2013, dans le but d'informer les différents acteurs au sujet des aménagements raisonnables dans l'enseignement, le *Centre pour l'égalité des chances et la lutte*

contre le racisme¹³ publie la brochure *À l'école de ton choix avec un handicap* qui est largement diffusée, y compris dans les écoles.

Le décret « aménagements raisonnables » de 2017 rappelle l'obligation de la mise en place des aménagements raisonnables et vise à traduire le décret « anti-discrimination » sous forme de règles et de dispositif opérationnel dans le cadre scolaire. Ce décret, inséré dans le décret « missions »¹⁴ du 27 juillet 1997 et entré en application à la rentrée 2018, apporte pour la première fois dans un décret de la FWB relatif à l'enseignement une définition aux termes *besoin spécifique* et *aménagement raisonnable*.

« Besoin spécifique » : besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire. (art.1)

« Aménagement raisonnable » : [...] mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée. (ibid.)

Ainsi, tout élève qui présente des besoins spécifiques, pour autant qu'il ait été diagnostiqué par un professionnel habilité, « est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé » (Décret du 27 juillet 1997, article 102/1). Notons que le décret précise que les aménagements pédagogiques ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage.

Le décret prévoit que les aménagements doivent être définis en concertation avec le chef d'établissement, le conseil de classe, un représentant du CPMS et les parents de l'élève, et doivent être consignés dans un protocole qui en fixe les modalités et les limites. Ils sont évalués dans le cadre de réunions collégiales réunissant les mêmes

¹³ Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, créé en 1993, a été scindé en deux centres en 2013 : le Centre fédéral migration et le Centre interfédéral pour l'égalité des chances. Ce dernier porte le nom UNIA depuis 2016.

¹⁴ Le chapitre XI bis du décret « missions », consacré aux aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, a été abrogé le 3 mai 2019 et inséré à cette même date dans le chapitre VIII du décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun.

membres. En cas de litige sur la mise en place d'aménagements raisonnables, les parents de l'élève (ou l'élève s'il est majeur) peuvent adresser une demande de conciliation auprès de l'administration. Si cette conciliation échoue, ils peuvent introduire un recours auprès de la Commission d'Enseignement obligatoire inclusif.

3.5. Les classes et implantations à visées inclusives

En 2016-2017, la FWB, en partenariat avec CAP48, développe un projet pilote visant à organiser, dans certains établissements d'enseignement ordinaire de niveau fondamental et secondaire, des classes inclusives pour des élèves relevant des types 2 et 3. Ce projet compte 8 classes en 2017-2018, 11 classes en 2018-2019. En 2019-2020, 102 élèves fréquentent 13 classes de ce type. Le succès du projet a mené, le 3 mai 2019, à l'adoption d'un décret en vue d'étendre cette pratique. Ce décret, inséré dans celui du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, permet la création de classes ou d'implantations à visée inclusive pour des élèves porteurs ou non d'autisme inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 2 et des élèves porteurs d'autisme inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 3. L'objectif annoncé pour ces élèves est une inclusion sociale et relationnelle. Concrètement, les élèves visés « sont rassemblés dans une classe qui leur est dédiée » et « doivent partager des activités pédagogiques ou d'autres moments de partage informel avec les élèves de l'enseignement ordinaire » (Commission de l'Éducation de la Communauté française, 2017).

Ces mesures ont été promulguées en vue de poursuivre l'objectif stratégique du *Pacte* qui est de décroïsonner et de recentrer l'enseignement spécialisé (FWB, 2019b).

4. Conclusion

Dans cette section, nous avons présenté les concepts théoriques, les positions des instances internationales et les modalités de scolarisation que notre système éducatif prévoit pour les élèves à besoins spécifiques. Dans la suite de ce mémoire, nous nous efforcerons d'analyser, au regard de la littérature et des recommandations internationales, notre système scolaire en regard de la scolarité des élèves à besoins spécifiques.

III. Conception de la recherche

En raison de la crise sanitaire que nous traversons depuis le mois de mars 2020, la question de recherche initialement prévue a dû être abandonnée. En effet, la collecte de données n'avait pas débuté avant le confinement et n'a pu être menée par la suite.

Nous présenterons dans les deux sections suivantes la question et la méthodologie initialement prévues. Dans la troisième section de ce chapitre, nous exposerons la réorientation adoptée et la méthodologie empruntée.

1. Question de recherche initiale

L'état des lieux des textes législatifs concernant les élèves à besoins spécifiques en FWB nous amène à nous demander si ceux-ci se conforment à la littérature et aux recommandations internationales visant à rendre l'école inclusive. C'est pourquoi nous envisageons de réaliser une analyse critique de ces différents textes.

Par ailleurs, au regard des différentes mesures législatives quant à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, nous pouvons nous demander comment celles-ci sont accueillies et mises en œuvre dans les établissements d'enseignement ordinaire. Les modalités de scolarisation offertes aux élèves à besoins spécifiques étant multiples, on peut s'interroger sur la manière dont la modalité est sélectionnée pour un élève fréquentant l'enseignement ordinaire. La question de recherche est donc formulée comme suit :

Comment et pourquoi une équipe éducative d'une école d'enseignement ordinaire choisit, pour ses élèves à besoins spécifiques, une modalité de scolarisation plutôt qu'une autre (intégration ou aménagements raisonnables, voire proposition d'orientation dans l'enseignement spécialisé) ?

Notons que si l'administration de la FWB possède, via un encodage de la part des établissements spécialisés, des données concernant les élèves en intégration, il n'existe aucun recensement des protocoles d'aménagements raisonnables mis en place dans les écoles d'enseignement ordinaire depuis le mois de septembre 2018. Nous n'avons donc pas de vision quantitative des dispositifs d'aménagements raisonnables.

Au regard de notre question de recherche, les hypothèses que nous formulons sont les suivantes:

1. Dans l'établissement, les protocoles d'aménagements raisonnables sont rares ou inexistants parce que:
 - l'équipe éducative ne connaît pas le décret ;
 - l'équipe éducative ne souhaite pas mettre en place de tels aménagements ;
 - l'équipe éducative préfère que les élèves concernés soient en intégration pour pouvoir bénéficier d'une aide dans la classe ;
 - l'intégration scolaire est une pratique familière dans l'établissement et l'équipe éducative ne perçoit pas l'intérêt de cette « nouvelle » modalité.
2. Dans l'établissement, les protocoles d'aménagements raisonnables sont rares ou inexistants mais les enseignants pratiquent les aménagements raisonnables pour les élèves à besoin spécifiques sans le formaliser.
3. Dans l'établissement, des protocoles d'aménagements sont mis en place avant de proposer l'intégration.
4. Dans l'établissement, les protocoles d'aménagements raisonnables sont mis en place sous la pression des parents.
5. Dans l'établissement, la mise en place des aménagements raisonnables déterminés dans le protocole dépend des enseignants, certains sont plus diligents que d'autres concernant cette mise en place.

2. Méthodologie initialement envisagée

Cette recherche est à visée compréhensive et, afin de répondre à la question de recherche et de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une approche qualitative reposant sur la réalisation d'entretiens avec des directeurs d'écoles fondamentales d'enseignement ordinaire. Cet outil a été sélectionné parce que « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, [...] ; lorsque l'on veut mettre en évidence les

systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. » (Blanchet et Gotman, 2015, p.24). Par ailleurs, l'entretien est un outil flexible (Blanchet et Gotman, 2015) qui permet au chercheur de s'ajuster aux données que l'enquête délivre et qui, dès lors, offre plus de possibilités que le questionnaire puisqu'« il fait produire un discours » (*ibid.*, p.37) permettant l'accès au contexte des réponses. Dans le cadre de cette recherche, nous nous trouvons dans ce que ces auteurs qualifient d'une enquête sur les pratiques, même si les représentations peuvent aussi être sondées.

Nous ne nous intéressons pas, dans cette recherche, aux pratiques de classe (niveau micro) mais aux pratiques à l'échelle des établissements. C'est pourquoi notre public cible se composait de directeurs d'établissements ordinaires.

Pour sélectionner les participants, nous avons circonscrit la recherche aux établissements de la province de Liège. En effet, selon les données de la FWB relatives à la répartition des intégrations en 2018-2019 (voir annexe 1), la province de Liège est celle qui compte le plus d'élèves en intégration (2224, soit approximativement le double de Bruxelles et des provinces de Hainaut et de Namur). Le phénomène des intégrations étant répandu dans cette province, on peut faire l'hypothèse que la question des élèves à besoins spécifiques y fait l'objet d'une réflexion particulière, et se demander si la pratique de cette modalité de scolarisation des élèves à besoins spécifiques n'a pas une influence sur la mise en place de protocoles d'aménagements raisonnables.

Afin de constituer un échantillon diversifié, nous avons imaginé utiliser un questionnaire préliminaire (voir annexe 2) comprenant sept items concernant l'établissement : le réseau, le contexte géographique, l'indice socio-économique, le nombre total d'élèves, le nombre d'élèves en intégration, le nombre d'élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables. Ce questionnaire aurait également permis de ne pas avoir à poser des questions fermées lors de l'entretien, évitant ainsi au sujet d'avoir l'impression de subir un interrogatoire.

Par ailleurs, en envoyant ce questionnaire à toutes les écoles de la province de Liège (443), nous espérions avoir une idée de l'ampleur du phénomène des aménagements raisonnables dans cette province en comparaison avec celui de l'intégration. Toutefois,

nous avons conscience que les données n'auraient pas été fiables dans la mesure où nous n'aurions pas obtenu la réponse de toutes les écoles.

En vue de réaliser les entretiens, un guide d'entretien a été élaboré (voir annexe 3) et a été testé, dans le cadre du cours *Paradigme et méthode de recherche en formation des adultes*, auprès d'une directrice d'un établissement ordinaire.

3. Réorientation de la recherche et méthodologie

Comme nous l'avons déjà mentionné, la recherche initialement prévue a dû être abandonnée, la collecte de données n'ayant pu être réalisée. Un autre élément est intervenu dans cette réorientation. En effet, le changement de législation concernant l'intégration scolaire – et plus précisément la suppression de l'intégration temporaire totale –, porté à notre connaissance dans le courant du mois de juin, rend la question de recherche obsolète. Ces circonstances nous ont amené à concentrer cette recherche sur l'analyse critique des textes législatifs relatifs aux élèves à besoins spécifiques en FWB, au regard de la littérature et des recommandations internationales.

Après avoir répertorié les différents décrets actuellement en application, que nous avons présenté dans le cadre théorique, il nous paraissait important d'entrer dans la boîte noire de leur élaboration et d'entrevoir la réflexion, au sein du Parlement, relative la rédaction de ces différents textes. En effet, avant d'être voté(e), un décret ou une loi est d'abord présenté sous forme de projet ou de proposition¹⁵ que son ou ses auteur(s) argumentent sous forme de développement ou d'exposé des motifs. Afin d'en savoir davantage que la simple lecture des décrets, nous avons donc effectué des recherches par mots-clés sur le site du Parlement de la FWB (<https://www.pfwb.be>). Malgré la tentative d'affinage de résultats via l'augmentation du nombre de mots-clés par recherche, les résultats ne sont pas toujours pertinents. Ainsi, la recherche avec les mots-clés *intégration* et *enseignement* donne des résultats concernant l'enseignement supérieur, les personnes migrantes ou encore « l'intégration de la prise de conscience du réchauffement climatique dans le système d'enseignement ». Par ailleurs, alors que

¹⁵ En FWB, une **proposition de décret** ou un **projet de décret** est un texte soumis à l'assemblée du Parlement de la FWB respectivement par un ou plusieurs député(s) ou par le gouvernement de la FWB.

la recherche avec ces mêmes mots-clés donne 86 résultats, celle avec les mots-clés *intégration, enseignement et fondamental* en donne 0.

Mot(s)-clé(s)	Nombre de résultats	Mot(s)-clé(s)	Nombre de résultats
intégration	345	besoins spécifiques	67
intégration enseignement	86	inclusion	95
intégration enseignement fondamental	0	inclusion scolaire	7
intégration enseignement ordinaire	36	inclusion enseignement	20
intégration enseignement secondaire	1	inclusion enseignement fondamental	0
intégration enseignement supérieur	27	inclusion enseignement ordinaire	1
handicap enseignement	23	inclusion enseignement supérieur	14

Tableau 4 : Nombre de résultats en fonction des mots-clés utilisés lors de la recherche sur le site <https://www.pfwb.be>

Il a donc été nécessaire de passer en revue chaque résultats. Ceux-ci, affichés 5 par 5 et par ordre chronologique décroissant, font mention du type de résultat ainsi que d'une courte phrase explicative.

intégration enseignement Recherche

Documents et dossiers

Nombre de résultats : 36 **Filtre avancé**

- **Question écrite (2010-2011)**
Intégration d'un enfant handicapé dans l'enseignement ordinaire Question n°422 du 1 juillet 2011
- **Question orale (2010-2011)**
Intégration d'enfants autistes dans l'enseignement ordinaire et formation des enseignants accueillant ces enfants
- **Interpellation (2009-2010)**
Intégration des enfants sourds ou malentendants dans l'enseignement ordinaire
- **Discussion générale conjointe (2008-2009)**
Projet de décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire Proposition de décret modifiant le nombre de périodes d'accompagnement minimum en cas d'intégration dans l'enseignement ordinaire fixées par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé
- **Question écrite (2008-2009)**
Intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire Question n°127 du 16 janvier 2009

« 5 éléments précédents » 5 éléments suivants » Page : 1 2 3 4 5 6 7

Capture d'écran d'une page de résultats suite à la recherche avec les mots clés *intégration - enseignement - ordinaire* sur le site <https://www.pfwb.be>

Chaque type de résultat renvoie à des documents différents. Ainsi, on trouve :

- des questions orales et des interpellations – posées par les députés au/à la Ministre de l'Éducation (dans notre situation) – qui sont recensées dans les comptes rendus intégraux de Commission de l'Éducation ou dans les comptes rendus intégraux de Commission plénière ;
- des questions écrites qui sont recensées dans les *Bulletins des questions et des réponses* ;
- les discussions générales conjointes qui sont recensées dans les comptes-rendus intégraux de Commission plénière et qui sont relatives à un projet de décret ;
- les propositions de décret ;
- les projets de décret ;
- les rapports de Commissions relatifs aux projets ou propositions de décret ;
- les décrets.

Lorsque l'on sélectionne un résultat mentionnant une question ou une interpellation, la nouvelle page contient une série d'informations – telles que le nom du ou des auteur(s) de la question ou de l'interpellation, son parti politique et la date – et le lien vers le document si toutefois la question ou l'interpellation n'a pas été retirée par son auteur.

Question écrite (2008-2009)

Intégration des enfants à **besoins spécifiques** dans l'enseignement ordinaire
Question n°127 du 16 janvier 2009

Informations générales

- Date : 16/01/2009
- Statut : Travail du parlement terminé
- Auteurs : **Jean-Charles Luperto**
- Groupes politiques : PS
- Matières :
 - enfance
 - enseignement
 - enseignement fondamental
 - enseignement secondaire
 - enseignement spécialisé / enseignement spécial
 - formation initiale des enseignants
 - insertion scolaire des enfants/jeunes à **besoins spécifiques**
 - insertion scolaire des handicapés

Chronologie

30/01/2009	Développement Auteurs : Jean-Charles Luperto	Bulletin des questions et réponses - 4 (2008-2009) - page 12
30/01/2009	Réponse Auteurs : Christian Dupont	Bulletin des questions et réponses - 4 (2008-2009) - page 12-13

Capture d'écran de la page après avoir sélectionné un résultat suite à la recherche avec les mots clés *besoins spécifiques* sur le site <https://www.pfwb.be>

Lorsque l'on sélectionne un résultat mentionnant un projet ou une proposition de décret, la nouvelle page contient non seulement le lien vers le document mais aussi le nom, la date et le lien de chaque document associé. Ainsi, on peut trouver les amendements, le rapport de commission relatif au projet ou à la proposition et les comptes-rendus intégraux de séance plénière dans lesquelles se trouvent la prise en considération d'une part, et la discussion générale conjointe d'autre part.

Notons que sur ce site, même si la recherche par mots-clés est aisée, l'exploitation des résultats est relativement fastidieuse. En effet, certains résultats s'avèrent inutiles dans la mesure où ils ne mènent à aucun document. De plus, à chaque fois que l'on souhaite revenir en arrière, on se retrouve sur la première page des résultats, ce qui nécessite dès lors une bonne organisation.

L'enseignement en Belgique ayant été communautarisé en 1988, les documents recueillis sur le site susmentionné sont postérieurs à cette date. C'est pourquoi nous avons également effectué des recherches sur le site de la Chambre des Représentants (<https://lachambre.be>). L'exploitation de ce site est bien moins intuitif que le précédent. Il nous a fallu tâtonner avant de trouver la page permettant d'effectuer des recherches dans le "fichier législatif Chambre et Sénat 1830-1988"¹⁶. Les résultats semblent présentés aléatoirement et font uniquement mention de propositions et de projets de loi. Lorsque l'on clique sur un résultat, la page à laquelle on accède affiche une série d'informations- telles que la date de dépôt, le nom de l'auteur, la date de la prise en considération - et un lien vers le document. Lorsque la proposition ou le projet de loi a été adoptée, la page affiche également tout l'historique ainsi que les liens vers les amendements et le rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale et présenté à la Chambre des représentants ou au Sénat (voir annexe 4).

La consultation des divers documents collectés sur ces deux sites internet nous a permis de développer la section du cadre théorique concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en Belgique et en FWB. Les documents issus du site du Parlement de la FWB nous ont également éclairé pour l'analyse des textes législatifs. Notons tout de même que, malgré leur richesse, tous ces documents ne nous permettent d'avoir accès qu'à certaines discussions relatives à l'élaboration des décrets. En effet,

¹⁶ https://www.lachambre.be/kvvcr/showpage.cfm?section=none&language=fr&cfm=/site/wwwcfm/search/search_new.cfm?db=flwb&genesis&txa=y

les discussions antérieures au dépôt des propositions ou projets de décrets, ainsi que les négociations avec les fédérations de PO, les associations de parents et les syndicats ne sont pas publiées.

Trois décrets en vigueur en FWB concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ont été analysés : celui du 5 février 2009 relatif au dispositif d'intégration, celui du 7 décembre 2017 relatif aux aménagements raisonnables et celui du 2 mai 2019 relatif aux classes et implantations à visée inclusive. Pour ce faire, nous nous sommes basé sur les textes ainsi que sur les divers documents récoltés. Pour chaque décret, nous avons tracé un historique ayant mené à son adoption, présenté ses objectifs et identifié les élèves concernés. Par ailleurs, nous avons examiné si il remettait en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé, dans la mesure où celui-ci constitue une ségrégation pour les défenseurs de l'école inclusive. Nous avons également questionné le caractère contraignant de chacun des décrets. Enfin, nous avons examiné leurs effets ainsi que leurs freins et leurs limites.

Une analyse des dispositions envisagées dans l'*Avis n°3* relatif au *Pacte pour un Enseignement d'excellence* a également été réalisée. Nous avons examiné la définition donnée de « l'école inclusive » et passé en revue les objectifs envisagés concernant les élèves à besoins spécifiques et l'école inclusive. Nous avons analysé les mesures en cours – à savoir la mise en place des pôles territoriaux et la réforme de l'intégration.

Au fil de ces analyses, nous avons identifié les liens avec la littérature et les recommandations internationales.

IV. Analyse des dispositions législatives concernant les élèves à besoins spécifiques

1. Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire

Nous nous attarderons ici sur les mesures du décret relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques. En effet, même si ce décret est parfois appelé décret « intégration », celui-ci comporte également des dispositions spécifiques à l'enseignement spécialisé. Ce décret ayant été inséré dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, lorsqu'il nous faudra citer des articles, nous ferons référence aux numéros d'articles de ce dernier.

1.1. Historique du décret « intégration »

Ce décret est l'aboutissement d'un long travail de réflexion au sein de la Commission de l'Éducation et « d'une collaboration efficace entre le Parlement, la Commission et le Gouvernement » (Dupont, dans Parlement de la Communauté française, 2009b, p.16).

Après avoir auditionné des acteurs de terrains (parents, enseignants de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire) et des experts, et guidés par l'avis n°127 du CSES (2007), les membres de la Commission de l'Éducation ont rédigé une *Proposition de résolution relative à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire* – proposition adoptée à l'unanimité des partis démocratiques par le Parlement de la Communauté française le 8 janvier 2008. Parallèlement, la ministre Arena, s'appuyant également sur l'avis n°127 du CSES, a présenté au Gouvernement de la Communauté française onze mesures pour les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé – mesures approuvées par le Gouvernement le 29 février 2008 (voir annexe 5). Après des changements au niveau du gouvernement, un avant-projet de décret reprenant une grande partie des propositions et mesures présentées ci-avant, déposé par le ministre Dupont, a été adopté en première lecture par le Gouvernement le 12 septembre 2008. L'avant-projet a ensuite été soumis aux représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs et des organisations syndicales avant d'être transmis au Conseil d'État en octobre 2008. Le

texte modifié a été adopté en deuxième lecture par le Gouvernement de la Communauté française et est ainsi devenu un projet de décret. Celui-ci, déposé le 19 décembre 2008 au Parlement de la Communauté française, a été adopté à l'unanimité le 3 février 2009. Cet historique nous permet de mettre en lumière la longueur et la complexité du processus de rédaction et d'adoption d'un décret.

Rappelons que la problématique de l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est antérieure au décret de 2009, l'enseignement intégré ayant été proposé au niveau politique dès 1977 et introduit dans les textes en 1986. L'intégration était une réalité bien avant ce décret. Les élèves qui en bénéficiaient étaient essentiellement des jeunes porteurs d'une déficience physique, visuelle ou auditive.

1.2. Les objectifs du décret « intégration »

Nous observons que les directives internationales sont prises en considération dans la mesure où les auteurs de la proposition de résolution adoptée en 2008 font référence, dans leurs développements, à la Charte du Luxembourg (Communauté européenne, 1996) et à la CDPH (ONU, 2006). Leurs arguments en faveur de l'intégration sont les suivants :

Elle permet au jeune porteur de handicap de rester en phase avec d'autres jeunes de son âge et de son quartier. Elle lui permet d'interagir, dès son plus jeune âge, au sein d'un groupe qui n'est pas porteur d'un handicap. Enfin elle favorise, pour chaque enfant de la classe, l'apprentissage de la différence [...]. (Parlement de la Communauté française, 2008a).

Selon le ministre Dupont, « le but des mesures peut être considéré comme un encouragement, mais plus encore comme une volonté de permettre toute intégration, sans restriction » (Parlement de la Communauté française, 2008b, p.3). En effet, le décret du 5 février 2009 rend le dispositif d'intégration accessible aux élèves de tous les types d'enseignement spécialisé, amène une simplification des procédures administratives et supprime l'obligation de fréquenter l'enseignement spécialisé pour bénéficier de l'intégration.

Nous constatons qu'il y a, à l'époque, une volonté affichée par le politique de rapprocher l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé :

Il faut favoriser la communication entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé afin de faciliter la logique de l'intégration. Cette disposition concerne non seulement les structures mais aussi les administrations, les inspections et les centres de formation. (Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé, 2007, p.3)

Pour que l'enfant puisse être harmonieusement intégré dans l'enseignement ordinaire, il faut davantage décloisonner les modes de fonctionnement de ces deux structures. (de Groote dans Parlement de la Communauté française, 2008a, p. 17)

En ce qui concerne le décret, j'aimerais relever quelques points qui nous semblent essentiels. [...] Tout d'abord, la volonté [...] de favoriser et de renforcer la communication entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé qui, trop souvent, évoluaient séparément. (Reinkin, dans Parlement de la Communauté française, 2009b, p.14)

L'objectif est d'établir un partenariat entre les deux types d'enseignement. [...]. L'objectif du décret est d'offrir de meilleurs résultats grâce à la dualité des enseignements et du travail commun. (Simonet, dans Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2010a, p.14)

Considérant cette volonté de renforcer la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, nous remarquons paradoxalement que ce décret est inséré dans celui du 3 mars 2003 organisant l'enseignement spécialisé. Dans la mesure où l'intégration scolaire est l'affaire tant des établissements d'enseignement spécialisé que de ceux d'enseignement ordinaire, on peut s'en étonner. Nous constatons néanmoins qu'en juin 2010, la *circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé – Chapitre 11 : INTÉGRATIONS* a été adressée aux directions des établissements d'enseignement ordinaire et spécialisé, primaire et secondaire ainsi qu'aux CPMS. Une communication commune a donc été faite à tous les chefs d'établissements pour l'année 2010-2011, mais rappelons que le décret est en vigueur depuis septembre 2009. Nous relevons également qu'une circulaire du même type a été adressée aux mêmes destinataires pour l'année scolaire 2011-2012 et que depuis, les informations concernant l'intégration se retrouvent exclusivement dans la circulaire de rentrée de l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, dans un souci d'information et de bonne compréhension du décret, le CSES a été chargé de réaliser un vade-mecum de l'intégration. On peut déplorer que celui-ci n'ait pas été réalisé de manière conjointe entre les formes d'enseignement (ordinaire et spécialisé).

Notons pour terminer que nous ne trouvons pas trace, dans les discussions qui ont mené vers l'adoption du décret, d'une intention formelle de diminuer le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé. Cependant, une diminution de l'orientation est envisagée :

Les moyens investis en intégration ont surtout comme objectif d'éviter, grâce à un accompagnement adapté, une orientation inutile vers l'enseignement spécialisé. (Milquet, dans Parlement de la Communauté française, 2016a, p.67)

Cet accompagnement [via l'intégration] évite, pour ces élèves [relevant de l'enseignement de type 8], une orientation inutile dans le spécialisé. Cependant, lorsque les troubles d'apprentissages sont importants et que les aménagements raisonnables se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève, la prise

en charge de l'élève par l'enseignement spécialisé garde tout son sens et se justifie. (Milquet, dans Parlement de la Communauté française, 2016b, p.97)

Cette diminution de l'orientation aurait comme corollaire une diminution des coûts :

Responsabilité et multiplication des stratégies entraîneront à terme une diminution des orientations immédiates vers l'enseignement spécialisé. Les retombées budgétaires seront en outre non négligeables, les coûts de fonctionnement étant plus élevés dans l'enseignement spécialisé. (Milquet, dans Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, 2014, p.27)

1.3. Le décret « intégration » remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?

Dans de nombreuses discussions recensées relatives à l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire, il est mentionné d'un refus de nier la légitimité de l'enseignement spécial(isé) :

Il ne s'agit nullement de démanteler l'enseignement spécial ou de lui "voler" des élèves au profit de l'enseignement ordinaire. (Chambre des Représentants, 1983, p.2)

Cette politique doit tendre vers "l'école inclusive", tout en préservant et en valorisant le système d'enseignement spécialisé qui répond à un réel besoin, que d'autres pays nous envient et qu'il faut impérativement continuer à soutenir. (Parlement de la Communauté française, 2007, p.4)

Nous refusons de mettre en opposition, comme cela se fait parfois, l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. (...) [l'enseignement spécialisé] correspond à un réel besoin et le travail qui y est effectué est incontestablement de grande qualité. (de Groote, dans Parlement de la Communauté française, 2008a, p.16)

Il ne s'agit pas de remettre en question la légitimité de l'enseignement spécialisé, elle est indiscutable. (Dupont, dans Parlement de la Communauté française, 2008b, p.3)

Dans son exposé des motifs du projet de décret, le ministre Dupont estime même que ce décret vise à « renforcer une [des] missions [de l'enseignement spécialisé] et de lui en confier la gestion, reconnaissant ainsi sa haute expertise en la matière » (Parlement de la Communauté française, 2008b, p.3).

Dans les documents consultés, nous avons relevé que la **qualité** de l'enseignement spécialisé est souvent mise en avant par les parlementaires ou par les ministres, lors des séances plénières ou de commission. On peut lire entre autres :

Plus de trente mille jeunes sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Cela correspond à un réel besoin et le travail qui y est effectué est incontestablement de grande qualité. (Arena, dans Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2007, p.7)

En Communauté française, nous avons la chance de bénéficier d'un enseignement spécialisé de qualité depuis plus de quarante ans. (Simonet, dans Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, 2010b, p.12).

Il nous faut rester prudent face à de telles affirmations. En effet, il n'existe pas d'évaluation de la qualité de l'enseignement spécialisé en FWB. Notons toutefois,

qu'en 2006, une recherche portant sur la validité et l'efficacité interne du type 8¹⁷ de l'enseignement spécialisé a été menée par Tremblay (2007). Il s'agissait pour le chercheur, d'une part, de vérifier que ce type d'enseignement s'adresse bien à la population visée et, d'autre part, d'évaluer la réintégration des élèves dans l'enseignement ordinaire – finalité de l'enseignement spécialisé de type 8, qui, rappelons-le, n'existe pas dans le secondaire. Le chercheur conclut que l'enseignement spécialisé de type 8, dans la manière dont il est organisé, « ne semble pas efficace pour permettre à ces élèves d'effectuer un parcours scolaire choisi et d'augmenter leur espérance scolaire » (p.20).

Nous pouvons dès lors nous interroger sur ce qui motive les parlementaires à tenir de tels propos élogieux au sujet de l'enseignement spécialisé. Un élément explicatif probable réside dans le fait qu'un nombre non négligeable¹⁸ d'élèves français fréquentent l'enseignement spécialisé de la FWB. On peut également présumer que les différents intervenants politiques font preuve de diplomatie envers les acteurs de l'enseignement spécialisé.

Nous notons qu'il est souvent question de recourir à cette « expertise » de l'enseignement spécialisé pour transformer les établissements de cette forme d'enseignement en **centres de ressources**.

Dans le cadre de ce rapprochement à organiser à terme, l'enseignement spécialisé pourrait utilement être considéré comme un service-ressources de l'enseignement ordinaire. (de Groote, dans Parlement de la Communauté française, 2008a, p.17).

Cette approche [l'éducation inclusive] suppose l'élaboration d'un système global et évolutif dans lequel les écoles spécialisées deviendront de plus en plus des centres de ressources. (Simonet, dans Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2010b, p.12).

Nous verrons dans la section concernant les changements visés par le *Pacte* que cette intention de faire de l'enseignement spécialisé un centre de ressources est actuellement en gestation.

¹⁷ Pour rappel, le type 8 est le type de l'enseignement spécialisé dans lequel on retrouve le plus grand nombre d'élèves dans l'enseignement primaire, avec 41% en 2017-2018.

¹⁸ « 2802 élèves français fréquentent notre enseignement spécialisé, de type 2 pour plus de 1000 d'entre eux » (Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2018a, p.5).

1.4. Les élèves concernés par le décret intégration

Rappelons que le décret ouvre l'accès à l'intégration aux élèves de tous les types de l'enseignement spécialisé.

En octobre 2008, un an avant la mise en place du décret, le ministre Dupont signale que 203 élèves sont concernés par l'intégration. Il déclare que les élèves prioritairement visés par le décret sont les jeunes qui étaient auparavant scolarisés dans l'enseignement ordinaire sans être identifiés comme étant porteurs d'une déficience (Parlement de la Communauté française, 2008c). À cette époque, il était impossible d'en déterminer le nombre étant donné qu'ils n'étaient pas identifiés.

Lors de la discussion de la *proposition de résolution relative à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire*, la rapporteuse de la Commission de l'Éducation déclare :

Il ne faut pas réduire cette résolution à un message par trop simpliste qui prônerait le "tout à l'intégration". Tous les enfants ne sont pas insérables à tout moment et en fonction de leur âge. Cela tient notamment au type de handicap, à l'évolution personnelle, à la préparation et à l'accompagnement des familles, et au type de dynamique éducative appliquée dans les établissements scolaires. (de Groote, dans Parlement de la Communauté française, 2008a, p.16).

Ces propos ne sont pas en accord avec l'idée d'une école inclusive ouverte à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles puisque, selon la rapporteuse, certains élèves seraient « insérables » dans l'établissement ordinaire et d'autres pas. Le fait que l'âge, le type de handicap et l'évolution personnelle déterminent l'insertion dans un établissement ordinaire traduit une vision individuelle du handicap. Néanmoins, nous relevons que le « type de dynamique éducative appliquée dans les établissements scolaires » constitue également, selon la rapporteuse, une condition à l'insertion de l'élève. Nous pouvons faire un lien avec le modèle social du handicap du fait que la dynamique éducative, constituant une composante de l'environnement, est considérée comme un facteur facilitateur ou un facteur de risque. Ainsi, certains établissements, par leur dynamique éducative, peuvent permettre à l'élève de s'insérer, d'autres non. Nous notons toutefois qu'il n'est pas question, dans ces propos, d'une volonté de faire changer « les dynamiques éducatives » des établissements.

Lorsque nous analysons, sur base des chiffres communiqués dans les différents documents du Parlement¹⁹, la répartition des élèves intégrés par type d'enseignement, nous constatons une réelle disparité tant au niveau des types d'enseignement dont relèvent les élèves en intégration qu'au niveau du niveau d'enseignement.

C'est de l'enseignement de type 8 (qui ne concerne que le niveau primaire) qu'est issu le plus grand nombre d'élèves. Le nombre important de ces élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire pourrait réjouir. Cependant, la part d'élèves relevant du type 8 intégrés dans des établissements ordinaires était de moins de 15% en 2014-2015 (voir graphique 1). Cette part a augmenté pour atteindre 24,2% en 2017-2018 (FWB, 2019a) mais elle reste cependant faible au regard des autres pays. En effet, une enquête de l'OCDE (2007, dans Tremblay, 2017) montre que, dans tous les pays analysés sauf la Belgique, 50% à 100% des « élèves ayant des difficultés légères (comme des troubles d'apprentissage) » sont intégrés en enseignement ordinaire (p.9). En FWB, l'enseignement spécialisé de type 8 reste encore une structure considérée comme indispensable. Il existe néanmoins des biais d'orientation notoires même si « un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé » (Décret du 3 mars 2004, article 12).

Un nombre marginal d'élèves relevant du type 2 est concerné par l'intégration dans l'enseignement ordinaire. Nous notons que les *Indicateurs de l'enseignement* ne mentionnent pas toujours le nombre d'élèves intégrés par type d'enseignement, et que lorsque c'est le cas (pour les années 2012-2013 à 2014-2015), les nombres d'élèves pour les types 2 et 5 sont associés sous la mention « autres types ».

¹⁹ Les premiers *Indicateurs de l'enseignement* traitant de l'intégration sont ceux de 2013 et concernent l'année scolaire 2011-2012, soit la troisième année de l'application du décret du 5 février 2009.

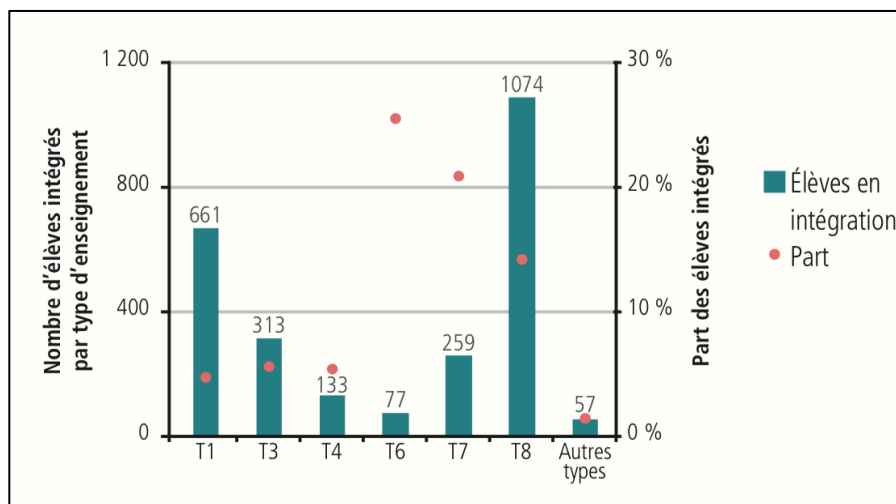


Figure 3 : Nombre d'élève en intégration et part de l'intégration dans l'enseignement spécialisé par type d'enseignement en 2014-2015 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016, p.25).

Par ailleurs, des variations existent entre les niveaux d'enseignement. Ainsi par exemple, les élèves relevant du type 2 sont davantage intégrés dans l'enseignement maternel.

TABEAU 1 : RÉPARTITION DES PROJETS D'INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2014-15

Types	Permanente partielle			Permanente totale			Temporaire partielle			Temporaire totale				
	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S		
1	0	1	1	0	56	496	0	0	2	0	38	55	649	
2	0	0	0	12	9	0	0	0	0	22	4	0	47	
3	3	1	1	4	64	185	1	0	1	6	22	25	313	
4	0	0	0	10	27	60	4	1	0	5	8	15	130	
5	0	0	0	2	6	1	0	0	0	0	0	0	9	
6	0	0	0	2	18	38	0	0	0	1	6	3	68	
7	8	29	1	20	62	91	0	0	0	8	14	24	257	
8	0	0	0	1	561	0	0	3	0	0	440	0	1005	
	11	31	3	51	803	871	5	4	3	42	532	122	2478	

Légende : M = enseignement maternel, P = enseignement primaire, S = enseignement secondaire

Tableau 5 : Répartition des projets d'intégration dans l'enseignement ordinaire en FWB en 2014-2015 (Desmet et al., 2016, p.15)

En 2015, interrogée sur ces différences entre les niveaux d'enseignement pour l'intégration des élèves porteurs d'une déficience intellectuelle, la ministre Milquet répond :

Cette différence s'explique très simplement par les différences de capacités intellectuelles exigées par les différents niveaux d'enseignement. Ainsi, si un enfant du maternel pourra plus facilement et, souvent naturellement, rester dans l'enseignement ordinaire, les exigences imposées par la matière, la compréhension de la lecture, la logique mathématique, les capacités d'abstraction, seront autant de freins à la poursuite de ses études dans l'enseignement ordinaire lorsque l'enfant ne saura pas rencontrer les exigences posées par l'école. Ainsi, pour certains enfants, l'aide de l'intégration sera demandée en fin du niveau

maternel ou au début du niveau primaire et dans certains cas, l'intégration s'arrêtera lorsque l'enfant ne saura plus répondre aux exigences de la matière ou ne saura réussir les épreuves certificatives, et cela, malgré les aménagements raisonnables que l'école aura mis en place. (Parlement de la Communauté française 2015a, p.101)

C'est donc parce qu'ils ne peuvent pas « se hisser aux normes attendues » que ces élèves sont exclus de l'école ordinaire (Garel, 2010, p.147). En effet, le décret ne prévoit pas d'adaptation ou de modification du curriculum pour les élèves qui ne sont pas en mesure d'atteindre les compétences définies dans les *Socles de compétences* (FWB, 2013a). Ainsi, comme le prévoit le *décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* du 14 mars 1995, chaque élève de l'enseignement ordinaire est supposé « parcourir [sa] scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement » et « réaliser [...] les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant [...] le niveau requis des études » (article 3). Si l'on peut envisager que les élèves en intégration temporaire ou permanente partielle – dans la mesure où ceux-ci sont inscrits dans un établissement d'enseignement spécialisé – puissent être dispensés de cette contrainte, la question reste entière concernant les élèves en intégration permanente totale inscrits dans l'établissement d'enseignement ordinaire.

Avant l'adoption du décret, la ministre Arena faisait le constat que les dispositions concernant l'intégration ne permettaient qu'aux élèves compétents d'en bénéficier, soulignait l'importance de leur ouverture à tous et déclarait sa crainte qu'elles ne deviennent un outil de sélection (Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, 2007). Depuis l'adoption du décret, il semble que le mécanisme d'intégration soit encore réservé aux élèves les plus compétents.

Notons que si le référentiel de compétences reste le même pour tous les élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire, des adaptations des modalités de passation des évaluations externes sont cependant possibles. Tous les élèves présentant des besoins spécifiques – qu'ils soient en intégration ou non – peuvent bénéficier d'un élargissement du temps de passation et de relances attentionnelles. D'autres adaptations sont prévues pour les élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices, de troubles des apprentissages ou d'un retard mental pour autant que ces derniers aient été diagnostiqués par un spécialiste et que les aménagements soient ceux utilisés lors des apprentissages et des évaluations en cours d'année.

1.5. L'intégration, une obligation ?

Le décret « intégration » a permis de lever les freins qui bloquaient le processus d'intégration mais n'impose pas aux établissements de le pratiquer. Ainsi l'intégration n'est pas une contrainte mais repose sur le volontariat. Les termes *volontariat* et *bonne volonté* sont utilisés à de très nombreuses reprises par les ministres successifs dans leurs réponses aux questions.

Même si une obligation d'intégrer les élèves nous mettrait en conformité avec les recommandations internationales, cette notion de volontariat s'accorde avec le principe d'engagement que l'on retrouve dans la littérature et qui est un des leviers de l'inclusion.

Conformément aux articles 134 et 135 du *décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé*, l'accueil d'un élève à besoins spécifiques est subordonné à un accord de partenariat entre les parents (ou l'élève lui-même s'il est majeur), les établissements d'enseignement ordinaire et spécialisé ainsi que leurs CMPS respectifs. En cas de désaccord d'un des partenaires, le projet ne voit pas le jour, à moins de trouver un autre partenaire. Il est ainsi laissée la liberté à l'équipe éducative de l'établissement d'enseignement ordinaire d'accepter ou de refuser de s'engager dans le projet.

[...] la direction ou le pouvoir organisateur de l'établissement d'enseignement spécialisé, en accord avec les parents, la personne investie de l'autorité parentale ou l'élève lui-même s'il est majeur, prend les contacts nécessaires pour trouver l'école d'enseignement ordinaire dont la direction, en concertation avec l'équipe éducative, accepte d'être partenaire²⁰ dans l'intégration permanente totale envisagée. (article 135)

L'étude de Desmet et al. (2016) relève toutefois que, dans les faits, l'adhésion au projet d'intégration n'est pas toujours concertée avec les enseignants :

[Le] besoin d'autonomie [des enseignants de l'enseignement ordinaire] n'est par contre que peu satisfait concernant les projets d'intégration puisqu'ils indiquent qu'ils n'ont été que peu consultés avant d'avoir des élèves à besoins spécifiques dans leur classe. Néanmoins, ils ne déclarent pas que s'ils avaient le choix ils ne poursuivraient pas les projets d'intégration. (p.213)

Rappelons que le décret « intégration » imposait jusqu'il y a peu²¹ à tous les établissements d'enseignement ordinaire de faire figurer dans leur projet d'établissement « les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre

²⁰ C'est nous qui le mettons en évidence.

²¹ Cette disposition a été abrogée le 3 mai 2019.

pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques ». L'article contenant cette mesure est expliqué de la manière suivante :

Par choix pédagogique, il faut entendre par exemple le choix des méthodes sachant qu'un apprentissage de la lecture au moyen d'une méthode dite « gestuelle » ne peut satisfaire un élève atteint de difficultés motrices [...]. Par actions prioritaires, il faut entendre toute action liée à la formation des enseignants [...], toute collaboration avec des services d'aide à l'intégration ou des services d'aide précoce, toute collaboration avec un centre de réadaptation fonctionnelle ou avec l'enseignement spécialisé. (Parlement de la Communauté française, 2008b, p.5)

Il appartient [...] aux établissements scolaires de définir leur accessibilité au moment de l'accueil d'un élève atteint d'une déficience et de déterminer clairement ce qu'ils sont prêts à organiser pour se rendre accessibles avec les moyens dont ils disposent (organiser la classe accueillante au rez-de-chaussée, les enseignants changent de local et non l'élève par exemple). Ces dispositions n'engagent en rien une modification des structures des bâtiments ou du matériel installé. L'adaptation des structures ou du matériel n'est en aucun cas conditionnée à l'accueil des élèves à besoins spécifiques. (ibid.)

Desmet et al. (2016) mettent en avant la variation des points de vue des enseignants et des directions concernant l'intégration dans l'enseignement ordinaire en fonction du type de besoins spécifiques.

[Ils] sont favorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant une déficience physique, un trouble spécifique de l'apprentissage, un haut potentiel intellectuel, un TDA/H, une dyspraxie, une déficience auditive, des troubles de la parole ou du langage ou une déficience visuelle. Par contre, ils sont plus mitigés concernant les élèves ayant un retard mental léger, des troubles du comportement ou un trouble autistique. Enfin, ils sont clairement défavorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un retard mental modéré ou sévère" (p.214 et 217).

Ceci s'explique notamment par le fait que, même s'ils sont libres dans le choix des outils et des méthodes pédagogiques, le sentiment de compétence des enseignants à enseigner aux élèves présentant un trouble autistique ou un retard mental important est très faible (*ibid.*).

Nous soulignons que, si un chef d'établissement d'enseignement ordinaire a la possibilité de décliner un projet d'intégration, il ne peut en revanche pas refuser d'inscrire un élève au sein de son établissement sauf dans quelques cas particuliers – et le fait que l'élève présente des besoins spécifiques ou un handicap n'en fait pas partie. C'est ainsi que, dans le cas où un chef d'établissement refuserait le projet d'intégration, les parents auraient le loisir d'inscrire leur enfant dans ce même établissement sans projet d'intégration, donc sans un accompagnement par un membre du personnel de l'enseignement spécialisé. Considérant ce cas de figure, nous pouvons nous poser deux questions :

- Les parents ont-ils connaissance de leur liberté de choix d'école pour leur enfant ? Savent-ils que même si le CPMS a rédigé un protocole d'orientation vers l'enseignement spécialisé, ce dernier n'est en aucun cas contraignant ?
- Un élève à besoins spécifiques inscrit contre l'avis d'une équipe éducative ne risque-t-il pas de subir une forme de discrimination, consciente ou non, de la part des membres de cette équipe ?

Une fois le projet accepté et mis en route, celui-ci peut être remis en question à tout moment. Ainsi, il est prévu qu'au terme de chaque année scolaire (ou au terme de chaque période d'intégration pour un élève en intégration temporaire), les partenaires se réunissent afin d'évaluer le projet d'intégration. Si tous les partenaires marquent leur accord, l'intégration se poursuit l'année scolaire (ou la période) suivante. Dans le cas où un partenaire ne souhaite plus poursuivre sa collaboration, il peut demander un « retour à temps plein de l'élève dans l'enseignement spécialisé » (article 156). Toutefois, le choix de l'école et de la forme d'enseignement étant du ressort des parents, et conformément à l'article 25 du décret du 3 mars 2004, l'élève peut poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant l'avis – non contraignant – du CPMS spécialisé ou de l'organisme agréé. Il est également envisageable qu'un autre partenaire soit sollicité. Par ailleurs, un projet d'intégration peut être interrompu en cours d'année scolaire, soit en raison d'un motif spécifique défini dans l'article 156 du même décret, soit pour une raison exceptionnelle à condition que la décision soit collégiale et motivée.

Notons que même si tous les établissements d'enseignement ordinaire ne mettent pas en place des projets d'intégration, on constate une augmentation du nombre d'établissements d'enseignement ordinaire partenaires au fil des années. Ainsi, ils étaient 1302 à organiser de l'intégration en 2018-2019 contre 1048 en 2017-2018 (Service général de l'enseignement spécialisé, non publié) et 671 en 2013-2014 (Parlement de la Communauté française, 2017a).

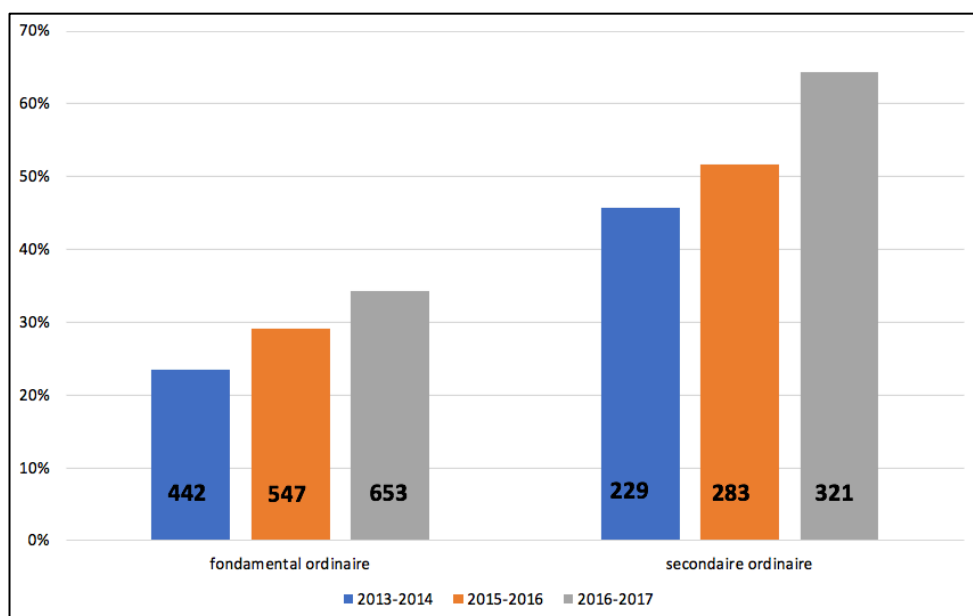


Figure 4 : Évolution du nombre et de la part d'établissements d'enseignement ordinaire concernés par l'intégration²²

Notons également que les établissements s'approprient le dispositif à leur façon, en fonction de leur contexte. On peut ainsi constater une réelle disparité géographique du mécanisme d'intégration.

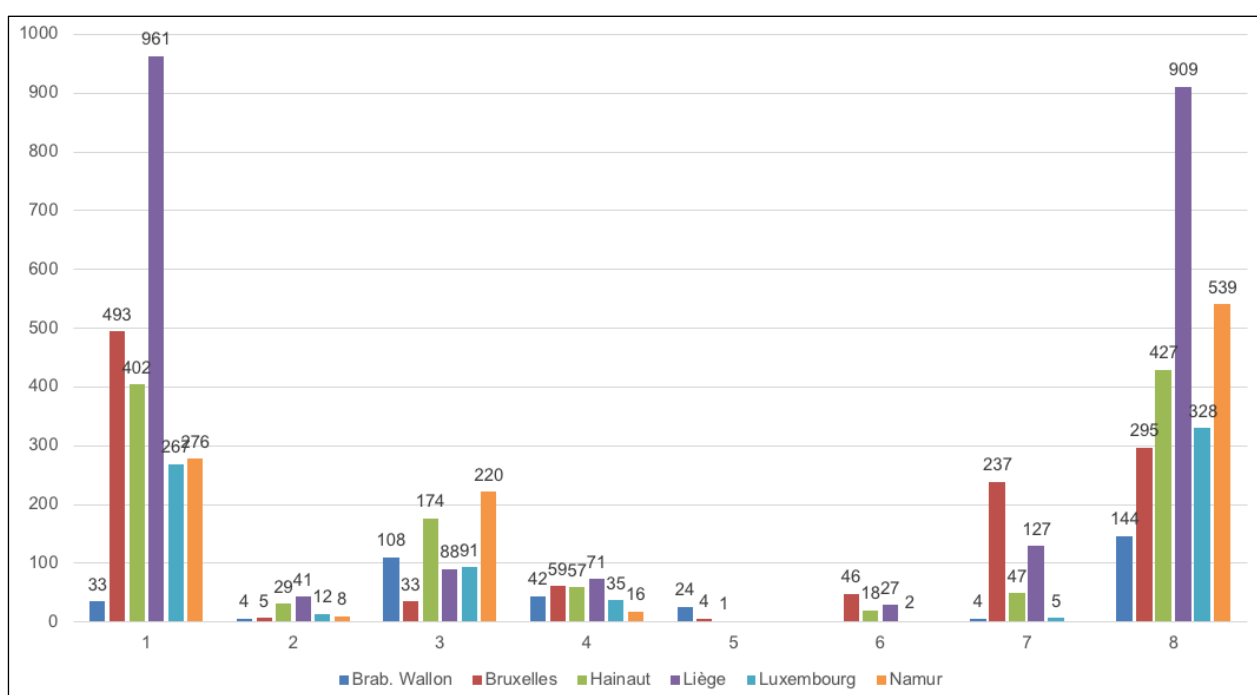


Figure 5 : Répartition des intégrations par province et par type pour l'année 2018-2019 (Service général de l'enseignement spécialisé, non publié)

²² Graphique réalisé sur base des chiffres communiqués dans Parlement de la Communauté française (2017b et 2017c).

1.6. Les missions de l'enseignement spécialisé dans le dispositif d'intégration

Le décret « intégration » prévoit que, pour chaque élève intégré, quatre périodes d'accompagnement sont assurées par du personnel de l'enseignement spécialisé (Décret du 3 mars 2004, article 132 §2). Le personnel d'accompagnement est choisi en tenant compte de la spécificité du type d'enseignement et des besoins de l'élève (*ibid.*). Il peut être enseignant, logopède, kinésithérapeute, puériculteur, traducteur en langue des signes, etc. Le décret ne précise cependant pas la manière dont doit (ou ne doit pas) se dérouler l'accompagnement, laissant la liberté aux équipes de l'organiser.

Huyse, Lenoir, et Detraux (2019), dans leur analyse des données récoltées dans le cadre d'une recherche-action menée auprès de 25 enfants à besoins spécifiques par le *Centre d'Étude et de Formation pour l'éducation spécialisée et Inclusive (CEFES/In)*, relèvent que « l'enseignant, lorsqu'il est aidé par un accompagnateur présent pour un ou deux élèves à besoins spécifiques, se décharge de sa responsabilité pédagogique envers ces élèves en particulier » (p.27). Face à ce constat, on peut dire que les propos de la ministre Milquet, affirmant que « la multiplication de ces intégrations favorise la sensibilisation des écoles d'enseignement ordinaire, qui prennent ainsi conscience de leur part de responsabilité dans la prise en charge des besoins spécifiques des élèves » (Commission de l'Éducation du parlement de la Communauté française, 2014, p.27), étaient une gageure.

Outre cette possible déresponsabilisation de la part de l'enseignant titulaire, la présence d'enseignants de soutien auprès d'élèves intégrés « crée une situation hautement problématique » (Armstrong, 2001, citée par Garel, 2010, p.153) en ce que cela les stigmatise. Ainsi, une attention portée à chacun des élèves, avec un soutien à tous serait préférable. Notons que cette recommandation est sans doute plus facilement réalisable lorsqu'un co-titulariat est rendu possible grâce à la mutualisation de l'accompagnement. Ainsi par exemple, lorsque trois élèves d'une même classe de l'enseignement fondamental sont en intégration, un même accompagnateur peut être désigné à mi-temps dans la classe, permettant une plus grande collaboration avec le

titulaire²³. Huyse, Lenoir, et Detraux (2019) mettent toutefois en garde contre le risque de créer « une classe dans la classe » (p.15), renvoyant à la stigmatisation des élèves et la déresponsabilisation du titulaire.

Concernant la collaboration entre les membres du personnel des deux formes d'enseignement, le décret y fait référence au travers plusieurs de ses articles.

- L'article 132 §6 stipule qu'un plan individuel d'apprentissage doit être élaboré et ajusté par le membre du personnel spécialisé **en concertation**²⁴ avec l'équipe éducative (pour le fondamental ordinaire) ou le conseil de classe (pour le secondaire ordinaire).
- Les articles 135 et 151, concernant respectivement les intégrations permanentes totales et les intégrations permanentes partielles et temporaires, établissent que

*la définition du projet d'intégration est recherchée **conjointement**²³ par :*

1° le conseil de classe de l'établissement d'enseignement spécialisé assisté par l'organisme qui assure la guidance des élèves;

2° le titulaire de classe ou le conseil de classe de l'établissement d'enseignement ordinaire concerné, assisté par le centre psycho-médico-social qui assure la guidance des élèves de l'établissement.

- Les articles 136 et 152 mentionnent, entre autres, que le protocole d'intégration contient

*les **modalités de concertation**²³ entre le(s) membre(s) du personnel de l'enseignement spécialisé chargé(s) de l'accompagnement et le(s) membre(s) du personnel de l'enseignement ordinaire en charge de la classe qui accueille l'élève, ainsi que les modalités d'évaluation interne de l'intégration permanente et la constitution de rapports.*

- L'article 141 stipule que la poursuite de l'intégration l'année scolaire suivante requiert « l'avis favorable de l'équipe éducative de l'enseignement ordinaire élargie aux membres du personnel de l'enseignement spécialisé chargés de l'accompagnement ».

Nous remarquons qu'il n'existe pas de cadre défini concernant la collaboration et la concertation entre l'enseignant et l'accompagnateur. Cette absence de cadre n'est pas sans conséquence, car elle induit une grande variété de pratiques, voire même parfois

²³ Il nous semble important de préciser que si ce type de collaboration est envisageable dans l'enseignement fondamental, elle est pratiquement impossible dans l'enseignement secondaire dans la mesure où les élèves ont autant d'enseignants que de cours.

²⁴ C'est nous qui le mettons en évidence

une absence de communication en dehors de la classe. Concernant la concertation, un obstacle possible à leur bonne tenue réside dans la différence de la charge horaire entre le personnel d'accompagnement et les enseignants de l'enseignement ordinaire. Et effet, les membres du personnel de l'enseignement spécialisé comptent, dans leur charge horaire, deux périodes hebdomadaires de travail collaboratif, ce dont ne bénéficient pas leurs collègues de l'enseignement ordinaire.

1.7. Les effets du décret « intégration »

Lors de la présentation du projet de décret par le ministre Dupont en décembre 2008, environ 200 élèves bénéficiaient de mesures liées à l'intégration.

Lorsque nous observons les chiffres de l'intégration de ses débuts à aujourd'hui, on peut constater le développement exponentiel de l'intégration.

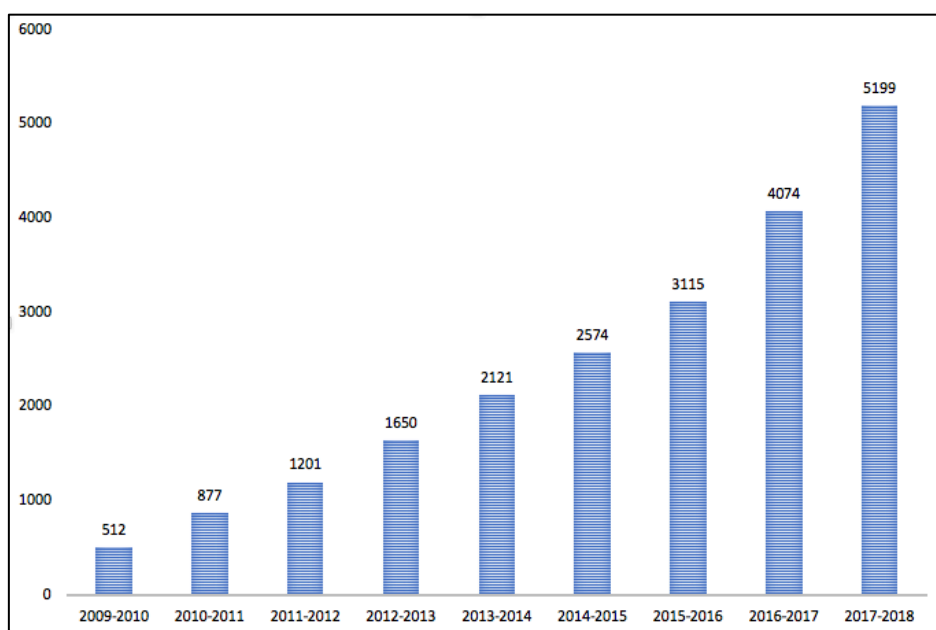


Figure 6 : Évolution du nombre d'élèves en intégration²⁵

L'augmentation du nombre d'élèves en intégration peut s'expliquer par la suppression, depuis l'adoption du décret de 2009, de l'obligation pour l'élève de fréquenter physiquement l'enseignement spécialisé avant qu'il ne puisse s'engager dans le dispositif d'intégration. Une autre explication, selon Caraglio (2006), réside dans le fait que « la demande de prise en charge médicale ou d'orientation des élèves est

²⁵ Graphique réalisé sur base des chiffres issus des Indicateurs de l'enseignement (parution annuelle).

d'autant plus forte que les enseignants connaissent l'existence de ces dispositifs d'intégration, ou que ceux-ci existent à l'intérieur des établissements » (p.457), les équipes de l'enseignement ordinaire voyant une manière de se décharger ou d'avoir un soutien supplémentaire.

Nous pouvons nous demander si cette augmentation du nombre d'élèves en intégration s'est assortie d'une diminution d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé. Une analyse des chiffres, recueillis dans les *Indicateurs de l'enseignement* de différentes années, nous amène à faire le constat que non seulement le nombre mais aussi la part d'élèves dans le spécialisé a augmenté depuis le décret²⁶. Ainsi la croissance du nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé est de près de 16% au cours des dix dernières années alors que, sur la même période, la croissance de la population scolaire totale est de 5,3%. Par conséquent, nous pouvons dire que l'augmentation du nombre d'élèves en intégration n'a pas contribué à faire baisser le nombres d'élèves dans l'enseignement spécialisé.

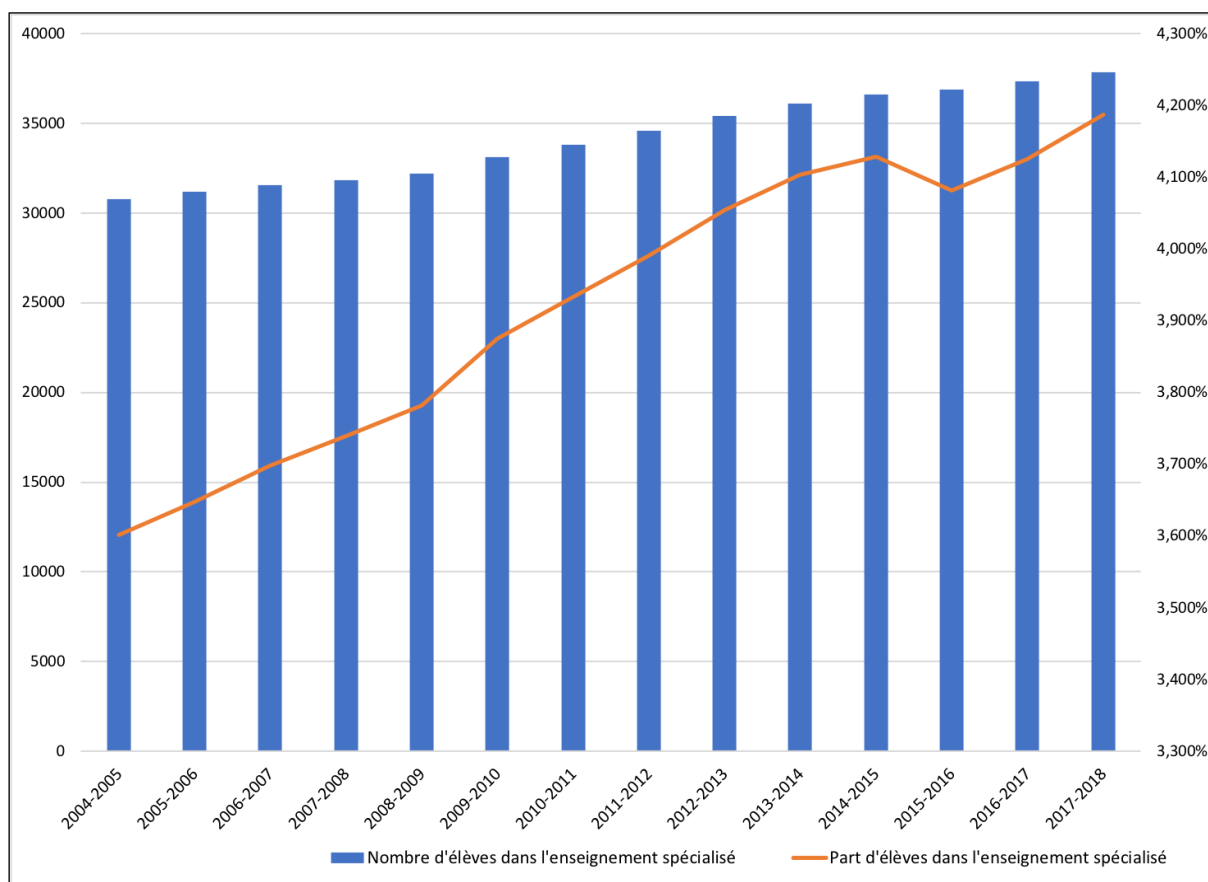


Figure 7 : Évolution du nombre et de la part d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé en FWB.

²⁶ Il était déjà en augmentation auparavant, dans une moindre mesure.

L'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé peut d'ailleurs s'expliquer en partie par l'intégration. En effet, le décret de 2009 dispense les élèves de fréquenter l'enseignement spécialisé avant d'entrer dans le processus d'intégration mais les contraint à y être inscrit la première année (s'il n'y étaient pas inscrits auparavant). Ainsi, les élèves en intégration temporaire totale gonflent artificiellement le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé.

Notons que ce décret a également eu pour effet une augmentation du personnel et un impact budgétaire important.

1.8. Les freins et défis du décret « intégration »

Nous avons déjà mentionné les écueils que peut entraîner l'accompagnement au sein de la classe ainsi que les difficultés éventuelles de collaboration et de concertation entre les enseignants des deux formes d'enseignement. Nous avons abordé la rigidité de notre système scolaire au regard des exigences attendues de la part des élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire. Nous relevons à présent, dans la procédure dictée par le décret, plusieurs freins à la mise en route d'un projet d'intégration. Ainsi :

- La contrainte d'une inscription dans l'enseignement spécialisé lors de la première année d'intégration de leur enfant, même si elle n'est qu'administrative, peut rebuter certains parents à activer le projet.
- Le fait que l'élève soit comptabilisé dans l'école d'enseignement spécialisé et non pas dans l'école ordinaire peut être problématique pour certains établissements d'enseignement ordinaire pour lesquels l'engagement d'un membre du personnel dépend parfois de l'inscription d'un seul enfant.
- Une chute du nombre d'élèves dans un établissement d'enseignement spécialisé entraînant une perte d'emploi peut amener sa direction à freiner l'intégration de ses élèves dans l'enseignement ordinaire, voire à encourager l'arrêt de l'intégration d'un ou plusieurs élève(s) dans le but qu'il(s) réintègre(nt) son établissement.
- La première année du projet, l'élève étant inscrit administrativement dans l'établissement d'enseignement spécialisé dans le cas où il ne fréquentait pas cet enseignement auparavant, il ne bénéficie pas d'une intervention de l'INAMI pour les séances de logopédie. Dans ce cas, les parents seront

contraints d'assumer le coût des séances du suivi extérieur ou d'interrompre la rééducation de leur enfant pendant une année scolaire. Cette condition peut freiner certains parents à accepter le projet d'intégration pour leur enfant²⁷. Même si l'accompagnement en intégration peut s'effectuer par un(e) logopède, sa mission n'est pas essentiellement axée sur la rééducation individuelle.

- L'arrivée d'une personne-ressource dans sa classe peut soulever des inquiétudes chez l'enseignant de l'enseignement ordinaire qui peut dès lors se montrer réticent à accueillir un élève en intégration ou encore demander à la personne de l'enseignement spécialisé de sortir l'élève de la classe.
- Certains parents peuvent essuyer des refus de la part de partenaires qu'ils sollicitent, s'engageant dès lors dans un véritable combat pour voir leur enfant entrer dans un dispositif d'intégration.
- Les familles ne disposant pas de ressources égales face aux textes et à la culture scolaire, on peut aisément admettre que le dispositif d'intégration reste plus difficilement accessible pour certains élèves.

Par ailleurs, « si le cadre législatif est essentiel, il ne peut suffire » (Milquet, dans Parlement de la Communauté française, 2015a, p.100). Ainsi, en accord avec un des principes avancés, dans la littérature, pour une école inclusive, la nécessité d'un changement de mentalité est régulièrement évoquée lors des sessions parlementaires : « il ne suffit pas de décréter mais bien d'agir sur les mentalités au risque de faire pire que mieux » (*ibid.*).

Si l'augmentation du nombre d'élèves en intégration et celle du nombre d'établissements concernés peuvent témoigner d'un changement progressif dans les mentalités, il ne faut pas perdre de vue qu'elles peuvent possiblement être causées par un effet d'aubaine. Nombre d'élèves n'auraient probablement pas été orientés vers l'enseignement spécialisé sans l'existence du dispositif d'intégration.

Le changement de mentalité se manifeste au travers les pratiques sur le terrain. Aussi, le ou les enseignants de l'élève en intégration doivent nécessairement prendre en compte les besoins spécifiques de celui-ci, et ce, même si un accompagnement par du

²⁷ Parfois même sous l'influence de la logopède qui assure le suivi de l'élève, craignant que son patient ne soit lésé de voir son traitement interrompu.

personnel de l'enseignement spécialisé est organisé. Cependant, Desmet et al. (2016) remarquent que

les enseignants sont [...] très favorables à la mise en œuvre des adaptations destinées aux élèves à besoins spécifiques, mais ils sont légèrement moins favorables s'il s'agit de réduire la charge de travail ou d'adapter les évaluations.(p.209)

et que

les pratiques d'adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques mises en œuvre au quotidien par les enseignants de l'ordinaire sont encore moins fréquentes que les pratiques de différenciation. Par exemple, moins d'un enseignant sur quatre met en œuvre au quotidien des adaptations telles qu'écrire à la place de l'élève, utiliser un support informatisé ou utiliser en classe des outils construits avec la logopède. L'adaptation la plus fréquente est de laisser du temps supplémentaire pour réaliser les différentes tâches. (p.210)

Un autre point essentiel, relevé dans la littérature, et que nul ne dément en FWB, réside dans la formation des enseignants. La problématique de la formation initiale a été débattue à de multiples reprises au sein des discussions parlementaires. La formation initiale des instituteurs et des régents s'étend actuellement sur trois années et compte un module consacré à la *Différenciation des apprentissages - Notion d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation* d'une durée de 30 heures. À cela s'ajoute un module optionnel de 15 heures proposé aux étudiants²⁸. Cela semble maigre aux yeux de nombreux acteurs qui réclament une réforme de cette formation. Dans la Déclaration politique communautaire 2009-2014, le Gouvernement s'engageait à revoir et améliorer la formation pédagogique des futurs enseignants. Cet engagement n'ayant pas abouti, le Gouvernement suivant annonçait dans sa Déclaration politique communautaire qu'il veillerait à poursuivre les travaux et à reformer l'organisation de la formation initiale des enseignants. Cinq ans plus tard, en 2019, le nouveau Gouvernement annonce qu'il postposera cette réforme d'une année.

Dans l'étude de Desmet et al., les enseignants expriment leur faible niveau de connaissances concernant les besoins spécifiques. Certains d'entre eux « mentionnent le besoin d'être mieux informés, de recevoir plus d'informations sur les troubles, le diagnostic, sur les adaptations à mettre en place et d'avoir plus d'outils pour les élèves à besoins spécifiques et plus de formation » (Desmet et al., p.223). Ainsi, « 46% des enseignants de l'ordinaire indiquent que la poursuite d'un projet d'intégration est perçue comme laborieuse » (*ibid.*). Par ailleurs, les connaissances concernant les besoins spécifiques, leur détection précoce et les remédiations à mettre en place ne

²⁸ Il existe par ailleurs une possibilité d'obtenir une spécialisation en orthopédagogie.

sont pas tout. En effet, une connaissance de la législation serait, selon Tremblay, « un facteur facilitant la réalisation positive d'un projet d'intégration » (*ibid.*, p.83). Or ces auteurs mettent en avant que « les enseignants de l'ordinaire semblent ne pas bien connaître le décret intégration, même s'ils semblent penser qu'une meilleure connaissance de ce décret pourrait leur être utile » (*ibid.*, p.214).

2. Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques

Le décret du 7 décembre 2017 a été introduit dans le chapitre XI bis du décret "missions", voyant le numéro des articles de ce dernier ajustés. Ce chapitre a été abrogé et se trouve depuis le 3 mai 2019 dans le chapitre VIII du *décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun*. Dans cette section, lorsqu'il nous faudra citer les articles du décret, nous ferons référence aux numéros d'articles du décret original (Parlement de la Communauté française, 2017g).

2.1. Historique du décret « aménagements raisonnables »

Rappelons que la mise en place d'aménagements raisonnables était déjà prévue dans le *décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination* de la Communauté française du 12 décembre 2008.

Face aux constats d'orientations hâtives dans l'enseignement spécialisé de type 8, soulevés depuis longtemps et à de nombreuses reprises par les députés – relais des parents – et les ministres, la ministre Milquet prend, en 2015, des dispositions afin de lutter contre ce phénomène.

J'ai la volonté d'améliorer la scolarisation des élèves [relevant de l'enseignement spécialisé de type 8] dans l'enseignement ordinaire et de freiner leur orientation trop rapide dans l'enseignement spécialisé. (Milquet, dans Parlement de la Communauté française, 2015a, p.101)

C'est ainsi que le 14 juillet 2015, une disposition – toujours d'actualité – est ajoutée dans l'article 12 du décret du 3 mars 2004 concernant les conditions d'admission et de maintien de l'élève dans l'enseignement spécialisé. Il stipule que :

pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont

révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève (art.12, §1).

À l'époque, la ministre déclare au sujet de cette mesure :

Nous renversons la logique,[...]. C'est une vraie révolution. [...]. Une disposition précise qu'un manque de maîtrise de la langue de l'apprentissage et l'appartenance à un milieu défavorisé ne constituent pas à eux seuls un motif valable d'orientation vers l'enseignement spécialisé. (Milquet, dans Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2015a, p.15)

Les intentions sous-jacentes à cette mesure sont d'une part « de responsabiliser l'enseignement ordinaire en lui demandant d'adapter ses pratiques d'enseignement » (Beaufort, 2017) dans un esprit d'accessibilité pédagogique et, d'autre part, d'éviter l'orientation dans l'enseignement spécialisé et réduire le nombre d'élèves bénéficiant du processus d'intégration (*ibid.*). Les modalités évoquées dans cette mesure n'ont jamais été fixées, ce qui a rendu celle-ci inopérable. Elle est par conséquent passée plus ou moins inaperçue, d'autant plus qu'elle se trouve dans le décret organisant l'enseignement spécialisé. Notons qu'à l'époque, les termes *aménagements raisonnables* et *besoins spécifiques* utilisés n'ont pas été définis.

La problématique des besoins spécifiques est abordée dans les travaux du *Pacte pour un Enseignement d'excellence* initiés la même année. Mais sans attendre la mise en place des mesures envisagées par celui-ci, une première *proposition de décret relative à l'accueil et à l'accompagnement dans l'enseignement ordinaire obligatoire des élèves présentant des besoins spécifiques* est déposée le 3 mai 2016. Une seconde proposition est déposée par les mêmes parlementaires le 20 janvier 2017. Une troisième proposition est introduite le 23 mai 2017. Nous ne trouvons pas de trace des raisons pour lesquelles aucune de ces trois propositions n'est menée à son terme. La quatrième et dernière proposition de décret, fruit des travaux réalisés par les groupes politiques au sein du groupe de travail "besoins spécifiques" et déposée le 7 novembre 2017, aboutit le 7 décembre 2017 à l'adoption du *décret relatif à l'accueil, l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. Ce dernier est entré en application à la rentrée scolaire 2018-2019.

2.2. Les objectifs du décret “aménagement raisonnables”

Dès la proposition de décret du 3 mai 2016, il est question d’une volonté de traduire, dans le cadre décretaal relatif à l’enseignement en FWB, « les traités ou accords signés par l’État belge en matière de lutte contre les discriminations ou de reconnaissance des handicaps » (Parlement de la Communauté française, 2016, p.4). La ministre Schyns affirme même que le décret

va plus loin que la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées de 2009, puisqu’elle couvre non seulement les élèves en situation de handicap reconnu, mais aussi les élèves qui seraient placés en situation de handicap par l’école parce qu’une différenciation ne serait pas mise en place au regard d’un trouble avéré et attesté, par exemple. (Schyns, dans Commission de l’Éducation du Parlement de la Communauté française, 2018b, p.10)

L’enjeu annoncé des propositions de décret du 20 janvier 2017 et du 23 mai 2017 est de

rencontrer les besoins spécifiques des élèves fréquentant l’enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, en développant des aménagements raisonnables, concertés et proportionnés, qui permettront à l’apprenant de ne pas se retrouver en situation de handicap ou de ne pas être disqualifié par une telle situation. (Parlement de la Communauté française, 2017e, p.3)

La ministre Schyns fait remarquer que des aménagements étaient déjà mis en place dans certains établissements ordinaires bien avant le décret et que l’objectif de celui-ci est « d’arriver à quelque chose de plus systématique, qui tienne compte de ces pratiques existantes et qui permette la mise en œuvre du décret sur le terrain là où ce n’était pas le cas auparavant » (Schyns, dans Commission de l’Éducation du Parlement de la Communauté française, 2018b, p.10).

Ce décret s’inscrit dans la lignée de l’article 12 du décret du 3 mars 2004 et vise à responsabiliser les équipes de l’enseignement ordinaire et à réduire l’orientation.

2.3. Les élèves concernés par le décret « aménagements raisonnables »

La proposition de décret du 3 mai 2016 cible « les apprenants identifiés comme ayant des besoins spécifiques, entre autres liés à des troubles de l’apprentissage ou du comportement, et qui ne sont pas pour autant classés comme “handicaps” au sens de l’OMS »²⁹ (Parlement de la Communauté française, 2016, p.5). Une liste des

²⁹ Selon la conception adoptée à l’article 1 de la CDPH, la notion de handicap concerne " des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles

bénéficiaires potentiels des aménagements raisonnables est ainsi présentée dans le développement de la proposition de décret du 7 novembre 2017 :

On pense notamment aux dyslexiques et autres dys- (dyspraxiques, dyscalculiques, etc.), aux élèves présentant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, aux hauts potentiels, aux autistes (Asperger), aux élèves présentant un handicap physique, mental ou sensoriel, ou encore à tous les bénéficiaires d'un dispositif d'intégration dans l'enseignement ordinaire en collaboration avec l'enseignement spécialisé. (Parlement de la Communauté française, 2017f, p.3)

Le décret adopté le 7 décembre 2017, stipule dans son article 4 que les aménagements raisonnables concernent « tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente des besoins spécifiques », ceux-ci étant définis dans ce texte comme des

besoin[s] résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire (article 1 §1).

Il y a cependant deux conditions pour que l'élève accède au droit de bénéficier d'aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire. Tout d'abord, sa situation ne doit pas rendre « indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé » (article 4). On peut s'interroger sur ce qui peut déterminer qu'une prise en charge par l'enseignement spécialisé soit « indispensable », et se demander qui pourrait être à même de le déterminer. L'absence d'une grille d'évaluation objective peut mener à des décisions arbitraires. Dans son *Baromètre de la diversité - enseignement*, Unia (2018) fait le constat que « des mécanismes de discrimination jouent, de façon consciente ou inconsciente, un rôle à des moments cruciaux dans le parcours scolaire de l'élève » (p.24). Ainsi, « les enseignants et les directions ont tendance à développer une perception stéréotypée de l'échec des élèves, selon leur origine sociale, nationale ou ethnique, ou leur genre » (p.30) et ces « représentations stéréotypées [...] influencent l'avis d'orientation que l'élève reçoit » (*ibid.*).

Ensuite, toujours selon l'article 4 (§1), la mise en place d'aménagements raisonnables est subordonnée à un diagnostic « établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical ou psycho-médical, ou par une équipe médicale pluridisciplinaire », ce diagnostic devant impérativement dater de moins d'un an lors de l'introduction de la

durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.(ONU, 2006, p.4)

demande. La définition du besoin spécifique stipulant que celui-ci est causé par « une particularité, un trouble ou une situation permanents ou semi-permanents », cette disposition peut paraître surprenante. De nombreuses pathologies ayant un caractère définitif, l'exigence d'un nouveau diagnostic ne semble pas pertinente. Par ailleurs, si l'on se réfère à *l'Observation générale n°4 du Comité des droits des personnes handicapées* (2016), « un aménagement raisonnable ne doit pas être nécessairement fourni à la suite d'un diagnostic médical posant l'incapacité. Il doit plutôt reposer sur une évaluation des obstacles sociaux à l'éducation » (p.10).

Il est important de signaler que le décret précise que les aménagements d'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels interréseaux de compétences. Aucune adaptation du curriculum n'est envisagée, excluant de ce fait nombre d'élèves, atteints par exemple d'une déficience intellectuelle sévère. Pourtant, parmi les critères auxquels doit répondre un aménagement raisonnable qu'Unia énonce dans la brochure *À l'école de ton choix avec un handicap* (2019), on peut voir que l'aménagement raisonnable

permet à l'élève de participer sur un pied d'égalité avec ses condisciples (en prenant part, à son niveau, aux mêmes activités que les autres ; en essayant d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage, mais via d'autres activités ; en visant des objectifs d'apprentissage personnels³⁰). (p.12)

2.4. Le décret « aménagements raisonnables » remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?

L'enseignement spécialisé n'est pas remis en cause dans la mesure où l'article 4 reconnaît qu'une prise en charge par cet enseignement peut s'avérer indispensable pour certains élèves. Néanmoins, via la temporisation de l'orientation, il y a une volonté affichée qu'il soit réservé exclusivement aux élèves qui ne trouveraient pas leur place dans l'enseignement ordinaire.

2.5. Les aménagements raisonnables, une obligation ?

Les aménagements raisonnables sont un droit, leur refus constitue une discrimination. Ainsi, conformément à l'article 5 du décret, en cas de litige, les parents de l'élève peuvent adresser une demande de conciliation à l'Administration qui joue un rôle de

³⁰ C'est nous qui le mettons en évidence.

médiateur. En cas d'échec, les parents peuvent introduire un recours externe auprès de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif. Cette commission est composée de :

- un représentant des services du Gouvernement ;
- le Délégué Général aux droits de l'enfant ou son représentant ;
- un représentant de l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs auquel adhère le pouvoir organisateur de l'école concernée ;
- un représentant du Conseil Supérieur des centres psycho-médico-sociaux ;
- un représentant de la fédération d'associations de parents à laquelle adhère l'association de parents de l'école concernée ;
- l'administrateur général des Infrastructures ou son représentant (si toutefois le recours nécessite sa présence) (article 5).

Par ailleurs, « des représentants des organismes³¹ publics chargés de l'intégration des personnes en situation de handicap ainsi qu'un représentant du Centre interfédéral de l'égalité des chances³² sont présents à titre facultatif et consultatif » (*ibid.*).

Dans le cas où la décision prise par la Commission est favorable à l'élève, elle revêt un caractère contraignant pour l'établissement.

Nous notons qu'actuellement, quatre recours ont été introduits auprès de cette commission : deux d'entre eux ont conduit à la rédaction d'un nouveau protocole et les deux autres ont été classés sans suite (Désir, dans Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2020).

Cette commission a pour mission – après analyse et, le cas échéant, audition des parties en cause – de « se prononcer sur le caractère raisonnable des aménagements demandés » (*ibid.*). À cet effet, elle se base notamment sur les indicateurs prévus dans le décret, à savoir : l'impact financier de l'aménagement, son impact organisationnel, sa fréquence et sa durée, son impact sur la qualité de vie de l'utilisateur, son impact sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs et enfin l'absence d'alternatives équivalentes.

Le décret distingue trois catégories d'aménagements raisonnables : les aménagements matériels, les aménagements organisationnels et les aménagements pédagogiques. Lorsqu'un élève entre dans le dispositif, les aménagements sont déterminés et évalués

en fonction de la spécificité des besoins de l'apprenant et de leur évolution, dans le cadre de réunions collégiales de concertation entre les partenaires suivants :

³¹ L'AVIQ pour la Région wallonne et le service Phare pour la région de Bruxelles-capitale.

³² UNIA

- le chef d'établissement ou son délégué,
- le conseil de classe ou ses représentants,
- le(s) représentant(s) du CPMS attaché à l'établissement,
- les parents de l'élève ou l'élève lui-même s'il est majeur (article 4 §3).

Nous attirons l'attention sur le fait que l'élève, s'il est mineur, n'est pas associé à la concertation relative à la mise en place des aménagements raisonnables répondant à ses besoins. Cela ne répond pas aux recommandations internationales, « les personnes concernées devant être associées aux discussions concernant leurs besoins » (UNESCO, 2020, p.39).

Les aménagements doivent être consignés dans un protocole et mis en place dans les plus brefs délais.

2.6. Les effets du décret « aménagements raisonnables »

On peut s'attendre à une augmentation du nombre d'élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire. Cependant, l'Administration ne collectant pas de données concernant ceux-ci, il est actuellement difficile d'évaluer les effets du décret. Les *Indicateurs de l'enseignement* des prochaines années nous apprendront peut-être si le décret a eu un impact sur le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé.

Néanmoins, il existe un élément qui peut le laisser présager. En effet, depuis l'année scolaire 2016-2017, le ministre de l'Enseignement lance chaque année un appel à projets afin de doter de périodes complémentaires les établissements qui rentrent des projets spécifiques en lien avec les aménagements raisonnables³³. Bien qu'elle ne fournisse pas de chiffres précis, la ministre Schyns affirme que, depuis le lancement de ces appels à projets, une augmentation régulière des demandes est constatée (Parlement de la Communauté française, 2018). Ceci pourrait témoigner d'une augmentation du nombre d'élèves bénéficiant du dispositif d'aménagements raisonnables.

³³ Notons que lors du premier appel à projets, le décret n'était pas encore en application.

2.7. Les freins et défis du décret « aménagements raisonnables »

En dehors des périodes complémentaires attribuées aux établissements dont le projet a été retenu, aucun moyen n'est prévu par le décret en vue de soutenir la mise en place des aménagements raisonnables dans les établissements d'enseignement ordinaire. Les équipes éducatives de l'enseignement ordinaire sont contraintes de mettre en place toutes les adaptations nécessaires, sans moyens supplémentaires et sans l'aide, cette fois, de l'enseignement spécialisé. Néanmoins l'*Avis n°3 du Pacte* (2017) prévoyait d'assurer un soutien via des « pôles territoriaux » à la mise en place des aménagements raisonnables. Le décret a devancé la réforme prévue par le *Pacte*, et est entré en vigueur avant la création des pôles territoriaux. Ceux-ci devraient définitivement être mis en place à la rentrée 2021-2022. Nous aborderons ce sujet plus en détail dans la section relative au *Pacte*.

Par ailleurs, aucune formation en lien avec la mise en place des aménagements raisonnables n'est rendue obligatoire par le décret³⁴, alors même que les aménagements pédagogiques relèvent d'un changement de représentations et de pratiques. Toutefois, en vue d'outiller les enseignants, des fiches relatives aux différents troubles et aux aménagements raisonnables s'y rapportant ont été publiées en mai 2018. Ces fiches-outils ont été rédigées, dans le cadre des travaux du *Pacte*, par un groupe de travail en collaboration avec des acteurs de terrain. Chaque fiche comprend une présentation du trouble, une grille d'alerte, des recommandations relatives aux attitudes et aux aménagements à privilégier, et une bibliographie permettant au lecteur de se renseigner davantage. Ces fiches ne se prétendent pas exhaustives et ne revêtent pas un caractère obligatoire. Elles sont accessibles sur le site *enseignement.be*³⁵.

Un autre élément pose question. Alors que le décret prescrit des réunions collégiales en vue d'élaborer et d'évaluer les aménagements raisonnables, il ne prévoit pas d'aménagement du temps de travail afin de les mener à bien. Celles-ci peuvent être intégrées dans le cadre des 60 périodes/an de travail collaboratif, mais d'autres sujets

³⁴ Des formations en lien avec ce décret sont cependant proposées aux enseignants par l'*Institut de la formation en cours de carrière*, les PO et les fédérations de PO.

³⁵ http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312&rank_page=27775

doivent être traités lors de ces périodes, comme le plan de pilotage, les concertations horizontales et verticales, les évaluations, etc. (FWB, 2019c).

Au regard de la littérature, cette absence de ressources peut constituer un véritable frein :

L'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique indispensable des écoles inclusives. (Rousseau et al., 2013, p.76)

L'école pour tous [...] est une école [...] qui mobilise des ressources humaines, techniques, financières à l'attention des élèves qui le nécessitent [...]. (Ebersold, 2010, p.321)

Talmor, Reiter & Feigin (2005, dans Ramel & Benoît, 2011, p.214) relèvent que « le fossé entre ce qui est demandé à l'enseignant [...] et les moyens alloués pour réussir une intégration a pour conséquence un sentiment d'épuisement ». Or, ce sentiment « peut générer des relations empreintes de froideur, de cynisme et de violences d'attitudes qui risquent d'entraver les progrès scolaires et sociaux, notamment des élèves les plus vulnérables » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2012, p.139).

Par ailleurs, une synthèse de travaux permet à ces auteurs de mettre en évidence la présence d'un antagonisme entre les bienfaits de l'inclusion pour les élèves et les risques collatéraux pour les enseignants. Ainsi par exemple, « le décalage entre le but idéal que les enseignants poursuivent, leurs efforts pour l'atteindre et des résultats parfois décevants face à la récurrence de difficultés des apprentissages [...] peut conduire à une désillusion, source de mal-être, voire de souffrance » (*ibid.*, p.141). Les facteurs de protection contre cet épuisement professionnel relevés par les auteurs sont le soutien social, la formation et le climat scolaire.

Au-delà des ressources allouées, ou non, au service de la mise en place des aménagements raisonnables, et des risques psychosociaux pour les enseignants liés à la présence d'élèves à besoins spécifiques dans leur classe, nous notons que ce décret est involontairement discriminatoire. Les aménagements raisonnables sont mis en place à la demande des parents, d'un membre du CPMS ou d'un membre de l'équipe éducative. Cependant, tous les parents ne disposent pas des informations ou des ressources nécessaires pour les obtenir. Tous ne sont pas armés de la même manière pour introduire une demande de mise en place d'aménagements raisonnables pour leur enfant. De plus, on peut imaginer sans risque de se tromper que ce sont les familles

socio-culturellement favorisées qui introduiront des recours auprès de la commission *ad hoc* en cas de litige.

Enfin, même si le décret vise le maintien dans l'enseignement ordinaire, on peut constater que l'attention est centrée sur l'élève, à qui l'on apporte une aide dans une démarche de compensation, et non sur les pratiques de classes dans l'esprit d'une école pour tous. Sans compter que cette aide est relativement dérisoire si ce qui est mis en place par l'accompagnateur lors de ses périodes d'accompagnement (maximum 4 périodes, voire 16 périodes si l'élève relève des types 4, 6 ou 7 et est dans le dernier cycle du secondaire) n'est pas poursuivi par le/les enseignant(s).

3. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

Le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* est une vaste réforme systémique qui, face aux résultats insatisfaisants de notre système scolaire « tant en termes d'efficacité que d'équité » (FWB, 2017, p.1), ambitionne de « faire évoluer l'école » (*ibid.*). Dans l'intention de rendre l'école plus efficace et plus équitable, cinq axes stratégiques ont été identifiés. Chacun d'entre eux est composé d'objectifs et de mesures s'y rapportant.

La ministre Schyns, en 2015, déclare : « *L'école inclusive est une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence* » (Commission du Parlement de la Communauté française, 2015b). Nous examinerons dès lors la définition donnée de « l'école inclusive » dans *l'Avis n°3 du Pacte*. Nous passerons en revue les objectifs envisagés concernant les élèves à besoins spécifiques et l'école inclusive. Ensuite, nous aborderons les mesures en cours – à savoir la mise en place des pôles territoriaux et la réforme de l'intégration.

3.1. Les objectifs du Pacte

C'est dans l'*axe stratégique 4* du *Pacte* que nous trouvons la notion d'école inclusive :

Axe 4 : Afin d'assurer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire , le décrochage et le redoublement.

Cet axe stratégique est composé de dix objectifs spécifiques. C'est au cœur de l'objectif spécifique 4.3 : *Répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire* que nous trouvons la définition de l'école inclusive :

L'école inclusive est définie comme « permettant 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 ». (FWB, 2017, p.244)

Par le biais de cet objectif, il y a une volonté affichée de diminuer le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé jusqu'à revenir au pourcentage d'élèves pris en charge par cet enseignement en 2004³⁶ (*ibid.*)

Dans cette perspective, il est envisagé d'accueillir chaque élève dans l'enseignement ordinaire et ce n'est « que conformément à une démarche progressive, que l'élève peut ensuite être orienté vers l'enseignement spécialisé si les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire ne permettent pas à l'enfant de poursuivre son parcours **dans le respect des objectifs d'apprentissage**³⁷ de cet enseignement » (*ibid.*).

Il ne s'agit donc pas, si l'on se réfère à cette dernière phrase, de modifier ou d'adapter les objectifs d'apprentissage pour les élèves qui ne seraient pas en mesure d'atteindre ceux attendus. Nous notons cependant une confusion dans la mesure où il est fait mention dans ce même texte d'une possibilité « d'assimiler [les aménagements raisonnables] à des **mesures dispensatoires**, celles-ci pouvant se traduire par l'ajout ou la dispense d'objectifs du programme d'étude commun en fonction de la finalité du niveau de l'enseignement et qui doivent être atteints dans une mesure suffisante » (*ibid.*). La position du *Pacte* concernant un éventuel aménagement du référentiel de compétences ne semble pas tranchée.

Un autre objectif spécifique de l'axe 4 concernant les élèves à besoins spécifiques est l'objectif spécifique 4.4 : *Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé*. Celui-ci n'est pas sans lien avec le précédent.

Parmi les neuf orientations qui s'inscrivent dans cet optique de décloisonnement de l'enseignement spécialisé, on trouve entre autre :

- la réforme de la formation initiale et de la formation continue ;
- l'incitation à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire ;

³⁶ 3,68% si l'on se réfère aux *Indicateurs de l'enseignement* pour l'année 2003-2004 (Ministère de la Communauté française, 2009).

³⁷ C'est nous qui le mettons en évidence

- la poursuite des efforts d'adaptation des épreuves externes et la suppression de l'absence de visée certificative pour certains élèves ;
- le développement de quatre axes d'action spécifiques pour réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé.

Passons ces orientations en revue. La réforme de la formation s'inscrit résolument dans les recommandations pour une école inclusive. L'*Avis n°3* précise qu'il convient de développer, lors de la formation, les éléments relatifs

à l'observation et au repérage des indices des troubles de l'apprentissage et aux pratiques de différenciation ; à l'inclusion et à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables ; aux autres professionnels et supports impliqués dans la gestion de ces enjeux, et au dialogue avec les parents. (FWB, 2017, p.249)

L'incitation à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire a été amorcée par le décret du 2 mai 2019. Nous aborderons plus en détails, dans la section 4, les dispositions de ce décret relatives à la création des « classes à visée inclusive ».

Dans la troisième orientation que nous avons listée s'inscrit une volonté de « poursuivre et renforcer l'adaptation des épreuves certificatives et les appliquer aux épreuves non certificatives » (FWB, 2017, p.258) mais aussi de rendre obligatoire ces adaptations dans les pratiques quotidiennes. « Certaines formes de dispense partielle » (*ibid.*) sont également envisagées, mais *l'Avis n°3* n'apporte aucune précision complémentaire à ce sujet. Par ailleurs, il convient d'avoir une « ambition suffisamment élevée pour les élèves » (*ibid.*), l'exigence d'une socialisation pour certains élèves apparaissant insuffisante. Ainsi, des objectifs devraient être assignés pour chaque élève et évalués dans un cadre certificatif.

Les quatre axes d'action en vue de réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé sont :

- la réforme de l'orientation³⁸
- la réforme du mécanisme de l'intégration
- la réforme de l'enseignement spécialisé de type 8
- la suppression progressive de l'envoi dans l'enseignement spécialisé des élèves « dys ».

³⁸ L'*Avis n°3* prévoit une réforme des CPMS (FWB, 2017, pp.263-275)

Afin de lutter contre les orientations trop rapide, la détection et la prévention précoce dès la maternelle sont envisagées. D'autre part, l'*Avis n°3* préconise de renforcer les procédures, avec une attention particulière sur les éventuels biais d'orientation.

La réforme du mécanisme de l'intégration vise à réserver ce dispositif exclusivement aux élèves « dont le parcours scolaire dans l'enseignement spécialisé est une réalité, c'est-à-dire qui sont d'ores et déjà inscrits et qui suivent effectivement des cours dans l'enseignement spécialisé » (*ibid.*, p.251). Ainsi, l'*Avis n°3* prévoit qu'« un élève inscrit dans l'enseignement ordinaire et pour lequel il est possible de répondre d'une manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire à ses besoins spécifiques ne doit pas faire l'objet d'un dispositif d'intégration » (*ibid.*).

La réforme de l'enseignement spécialisé de type 8 ne remet pas en question le bien-fondé de cet enseignement. Cette réforme va de pair avec la mise en place d'aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire, ainsi qu'avec la réforme de l'orientation. Il est également prévu, par le biais de cette réforme, une prolongation de l'enseignement spécialisé de type 8 dans l'enseignement secondaire. Cette mesure est entrée en vigueur lors de la rentrée 2019 après l'adoption du décret du 2 mai 2019 *portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires*. Jusqu'à l'entrée en vigueur de ce décret, les élèves orientés dans le type 8, qui fréquentaient l'enseignement spécialisé ou qui fréquentaient l'enseignement ordinaire via un dispositif d'intégration, devaient impérativement faire l'objet d'une réorientation lorsqu'ils arrivaient au terme de leur cursus primaire. Soit ils étaient réorientés dans l'ordinaire, soit ils étaient réorientés vers un autre type d'enseignement spécialisé (la plupart du temps le type 1 ou le type 3) pour pouvoir poursuivre leur parcours dans l'enseignement spécialisé ou dans un dispositif d'intégration. Cette réorientation vers un autre type n'avait pas de sens et ne convenait pas aux parents. Depuis la rentrée 2019, les écoles d'enseignement secondaire spécialisé peuvent inscrire en leur sein des élèves orientés dans le type 8 sans modifier l'attestation de départ, pour autant néanmoins qu'ils étaient déjà orientés dans ce type au niveau primaire et qu'ils n'aient pas obtenus leur certificat d'études de base (CEB).

La volonté de maintenir les élèves dans l'enseignement ordinaire contraint les équipes de cet enseignement à mettre en œuvre des aménagements raisonnables. Dans cette perspective, l'*Avis n°3* prévoit qu'un soutien spécifique leur sera alloué au travers la

création de « pôles territoriaux », attachés à un établissement d'enseignement spécialisé. Ceux-ci peuvent être considérés comme des « centres de ressources et des lieux d'expertise » (Milquet, dans Parlement de la Communauté française, 2015b, p.31). Financés grâce à l'économie réalisée grâce à la réforme de l'intégration, ils auront un rôle d'interface entre les enseignements ordinaire et spécialisé. Leurs missions seront réparties en deux catégories : le soutien et l'accompagnement des équipes de l'enseignement ordinaire et l'accompagnement des élèves. Ils auront pour missions générales de :

- *Informers les écoles concernant les aménagements raisonnables (dispositions légales, typologie, fiches outils...) ;*
- *Accompagner les enseignants dans la mise en place d'aménagements raisonnables, et le cas échéant accompagner les élèves à besoins spécifiques, dans les écoles de l'enseignement ordinaire ;*
- *Proposer des outils en matière d'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques aux équipes pédagogiques et éducatives des écoles de l'enseignement ordinaire ;*
- *Accompagner les élèves à besoins spécifiques dans le cadre du dispositif d'intégration permanente totale (FWB, 2020a, p.4).*

Même si l'intégration avait déjà permis une collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, les pôles s'inscrivent dans une volonté d'un véritable décloisonnement entre les deux formes d'enseignement. Le changement est plus profond car il s'agit dès lors de faire « culture commune » (Gardou & Jeanne, 2008, cités par Benoit, 2012, p.66). En effet, les objectifs fixés par l'*Avis n°3* nécessitent que les deux formes d'enseignement « se donnent un but commun, auquel ils concourent avec leurs savoirs et leurs compétences respectives » (Benoit, 2012, p.66).

Au-delà des mesures envisagées par l'*Avis n°3* du *Pacte* qui ciblent les élèves à besoins spécifiques, la ministre Désir met en avant d'autres mesures pour une école inclusive, celle-ci ayant pour mission d'accueillir tous les élèves, dans leur diversité. Elle cite

l'octroi de périodes complémentaires pour le renforcement de la langue d'apprentissage, la mise à disposition de périodes complémentaires pour développer l'accompagnement personnalisé des élèves, l'encadrement de logopèdes dans l'enseignement maternel, [...], l'instauration progressive du dossier d'accompagnement de l'élève, la réforme de la formation initiale des enseignants et de la formation en cours de carrière. (Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 2020, p.11)

« La multiplication des mesures et des rôles de soutien » (Ramel & Benoît, 2011, p.215) peut toutefois mener à de l'anomie³⁹, constituant ainsi un facteur de risque pour les membres du personnel enseignant. Actuellement, les établissements d'enseignement ordinaire se voient attribuer des périodes pour l'accompagnement des élèves en intégration, pour le dispositif d'accompagnement FLA⁴⁰ ainsi que pour l'encadrement différencié. Ces périodes sont attribuées à des agents différents, multipliant les interventions auprès des élèves et des enseignants. On peut s'interroger sur l'efficacité de ce que Ramel et Benoît appellent un dispositif en mille-feuilles (2011).

3.2. Le Pacte remet-il en cause l'organisation d'un enseignement spécialisé ?

Comme nous l'avons déjà abordé, l'*Avis n°3 du Pacte* se positionne clairement : il s'agit de ramener l'enseignement à sa vraie mission et de privilégier l'enseignement ordinaire.

L'enjeu essentiel de la réforme de l'enseignement spécialisé n'est pas de faire évoluer cet enseignement généralement considéré comme étant un enseignement de grande qualité mais de le décloisonner et de le recentrer sur les élèves qui y ont réellement leur place. (FWB, 2017, p.250)

Les acteurs de l'enseignement spécialisé peuvent se sentir menacés. Mais les acteurs de l'enseignement ordinaire peuvent l'être tout autant. En effet, ils avaient l'habitude d'utiliser l'enseignement spécialisé comme une « soupape » (Tremblay, 2017, p.27) en retirant de leurs classes « des élèves “inadaptés” ou “hors-normes” dans un processus de “pathologisation” de l'échec et du retard scolaire » (*ibid.*). L'auteur considère que cette fonction de soupape entraîne un cercle vicieux : « plus le système d'enseignement spécialisé prend en charge des élèves avec des difficultés, moins l'école ordinaire est confrontée à leur présence et moins elle est prête à les accepter » (*ibid.*).

³⁹ « Le mot “anomie” réfère à l'absence de règles, de structures, d'organisation. C'est le cas quand des prestations se rajoutent les unes aux autres, sans coordination. » (Ramel & Benoît, 2011, p.215)

⁴⁰ Français langue d'apprentissage

3.3. Les mesures en cours

L'*Avis n°3* constituait une note d'orientation. Depuis 2017, des mesures se sont concrétisées. Ainsi en ce qui concerne notre sujet, le *décret du 2 mai portant diverses mesures en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires*, prévoyant la création de « classes à visée inclusive » (que nous aborderons dans la section 4) et la possibilité d'accueillir dans l'enseignement spécialisé des élèves porteur d'une orientation vers le type 8 été une première étape.

Par ailleurs, la suppression du mécanisme d'intégration temporaire totale a été amorcée et annoncée dans la circulaire de rentrée de l'enseignement fondamental spécialisé (FWB, 2020b) publiée en août 2020. Dorénavant, il ne sera plus possible pour des élèves fréquentant l'enseignement ordinaire d'entrer dans un dispositif d'intégration⁴¹, celui-ci étant réservé aux seuls élèves inscrits et fréquentant régulièrement l'enseignement spécialisé depuis le 15 janvier au moins précédant la rentrée scolaire lors de laquelle l'élève entre dans le dispositif. On en revient donc aux modalités antérieures au décret du 5 février 2009. Les élèves actuellement engagés dans un processus d'intégration pourront toutefois continuer à bénéficier de l'accompagnement de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé (Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, 2020).

Une dérive envisageable suite à la suppression de l'intégration temporaire totale réside en une augmentation du nombre d'élèves dans cet enseignement – ce qui va à l'encontre de l'objectif fixé par le Gouvernement. En effet, face à l'impossibilité de bénéficier d'un accompagnement spécifique pour leurs élèves à besoins spécifiques, les enseignants pourraient encourager une orientation vers l'enseignement spécialisé.

L'*Avis n°3* du *Pacte* prévoyait que cette réforme des intégrations soit accompagnée de la création des pôles territoriaux afin de soutenir les équipes de l'ordinaire dans la gestion des élèves à besoins spécifiques. Dans les faits, nous constatons que le phasage initialement envisagé n'a pas été respecté. La mise en œuvre effective des pôles est prévue pour la rentrée 2021 (Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, 2020), mais peu d'informations filtrent concernant la manière

⁴¹ Nous notons toutefois qu'à ce jour, malgré l'annonce faite dans les écoles via la circulaire, la législation n'a pas été modifiée.

dont ils seront organisés et les moyens dont ils disposeront. Nous nous trouvons actuellement dans une phase transitoire puisqu'un appel à projet lancé en juin 2020 a permis d'octroyer des périodes complémentaires aux pouvoirs organisateurs afin de créer 30 postes de coordinateurs de pôles – couvrant ainsi un peu moins de la moitié des pôles prévus. Ces coordinateurs mènent actuellement leur mission avec les accompagnateurs des élèves en intégration. Au-delà des périodes générées par les élèves actuellement en intégration – et de l'attribution de 30 postes de coordinateurs de pôles –, aucune période n'est attribuée cette année scolaire pour accompagner les équipes de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables. Les coordinateurs de pôles sont libres d'organiser ces périodes, cependant il peut être délicat de réduire le nombre de périodes d'accompagnement des élèves en intégration vis-à-vis de leurs parents et de leurs enseignants. Ainsi, sans l'aide des pôles, les équipes de l'enseignement ordinaire doivent assumer seules la responsabilité de la mise en œuvre des aménagements raisonnables, de surcroît dans des conditions inédites. En effet, en raison de la pandémie, certains élèves n'ont pas fréquenté l'école pendant plusieurs mois et l'objectif est de les remettre à niveau et de les raccrocher.

Nous notons que l'*Avis n°3* annonce que les pôles seront financés grâce à une enveloppe fermée qui correspond à la mutualisation des moyens jusqu'ici alloués à l'intégration. Cependant ces moyens ne sont actuellement pas répartis de manière égale en fonction des zones géographiques et un rééquilibrage est envisagé. Ainsi, les régions dans lesquelles peu de dispositifs d'intégration étaient mis en place verront ce soutien supplémentaire d'un bon œil. À contrario, les régions avec un nombre important d'intégrations (voir annexe 1), qui avaient de ce fait de nombreux membres du personnel de l'enseignement spécialisé attachés à ces dispositifs, risquent de subir une perte d'emploi.

[4. Décret du 2 mai 2019 portant diverses mesures en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires](#)

Nous nous intéresserons ici aux mesures relatives à la création de classes et implantations à visée inclusive. Les articles correspondant à ces mesures ont été insérés dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Le numéro des articles cités dans cette section sont ceux se trouvant dans ce dernier.

4.1. Historique du décret

Lors d'une rencontre entre la ministre Schyns et des représentants de l'ASBL « Inclusion », ces derniers ont fait part de l'insatisfaction des parents face à la position mitigée, voire défavorable, de l'enseignement ordinaire quant à l'intégration des enfants avec autisme et des enfants avec un handicap mental modéré ou sévère – position constatée lors de la recherche menée par Desmet et al. (2016) sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques (Parlement de la Communauté française, 2017b). Face à leur revendication, « un projet expérimental de création de 8 “classes inclusives”, pouvant accueillir une soixantaine d'élèves, leur a été proposé comme une alternative, une étape sur le chemin de l'inclusion » (*ibid.*, p.101).

À la rentrée 2017, grâce au soutien de CAP48 et, dans le cadre du *Plan Autisme* de la Région wallonne et de la Région Bruxelles-capitale, c'est bien 8 projets qui ont été subventionnés. Au fil des ans, le nombre de classes a augmenté, passant à 11 classes en 2018-2019, puis à 13 classes en 2019-2020.

C'est sur base de ces projets – et dans le cadre de l'un des objectifs du *Pacte pour un Enseignement d'excellence* – que la mesure législative du 2 mai 2019 a été prise. Elle ouvre la possibilité à toute école d'enseignement spécialisé⁴² organisant les types 2 et 3 de mettre en place une classe ou une implantation à visée inclusive dans un établissement ordinaire. La différence entre ces deux structures réside dans le nombre d'élèves qui y sont inscrits : une classe à visée inclusive est composée de moins de sept élèves tandis qu'une implantation à visée inclusive est composée d'un minimum de sept élèves et peut comprendre une ou plusieurs classe(s).

4.2. Les objectifs du décret

Dans la mesure où il est attendu des élèves bénéficiant du dispositif d'intégration qu'ils atteignent les mêmes compétences que leurs condisciples, ce dispositif est inaccessible pour les élèves qui ne parviennent pas à suivre le rythme de l'enseignement ordinaire malgré l'aide de l'enseignement spécialisé. L'objectif de ce nouveau dispositif – les

⁴² Pour autant qu'elle ait atteint les normes de rationalisation

classes à visée inclusive – est ainsi d’élargir l’offre proposée aux élèves en situation de handicap, répondant ainsi à une demande des associations de parents.

Pour les élèves bénéficiant de ce nouveau dispositif, « l’objectif premier [...] consiste en une inclusion sociale et relationnelle en vue d’acquérir divers apprentissages dans un milieu scolaire de vie ordinaire » (Décret du 3 mars 2004, article 8quater).

Ce dispositif a pour objectif de développer des moments de « temps partagé » (FWB, 2019b) entre les élèves qui fréquentent l’enseignement ordinaire et les élèves de l’enseignement spécialisé qui fréquentent ces classes.

4.3. Le décret remet-il en cause l’organisation d’un enseignement spécialisé ?

Il est établi qu’il y a, au sein de notre système scolaire, un manque de places pour accueillir les élèves qui relèvent du type 2 ainsi que les élèves avec autisme. Cette initiative de classes à visée inclusive permet donc d’élargir l’offre pour ces élèves. L’idée est d’implanter des classes spécialisées au sein d’établissements d’enseignement ordinaire. Cependant, les élèves fréquentant ces classes « ne doivent pas rester cloisonnés dans leurs locaux » (Parlement de la Communauté française, 2017b, p.101). Une collaboration et un partenariat entre les écoles de l’enseignement ordinaire et celles de l’enseignement spécialisé est attendu. L’enseignement spécialisé n’est nullement remis en cause puisqu’il est l’organisateur de ces classes et qu’il reste l’enseignement dans lequel sont inscrits ces élèves.

4.4. Les élèves concernés par ce décret

Au démarrage des projets pilotes, les élèves visés étaient ceux relevant du type 2, c’est-à-dire des élèves présentant un retard modéré ou sévère du développement intellectuel. Parmi ceux-ci, on peut retrouver des élèves avec autisme. Les projets se sont rapidement ouverts également aux élèves avec autisme relevant du type 3. Ce sont bien ces élèves qui sont les destinataires des dispositifs prévus par le décret.

4.5. Les freins et défis du décret

Si, dans les discussions relatives aux projets préalables au décret, le terme « classe inclusive » était utilisé, c'est l'appellation « classe à visée inclusive » qui a été adoptée dans ce texte. Cette dénomination semble plus pertinente que la précédente. En effet, il s'agit d'un groupe-classe composé d'élèves « différents », avec son propre local, intégré dans un établissement ordinaire. Dans cette perspective, le terme adéquat aurait sans doute été « classes intégrées ».

Une grande liberté est laissée aux établissements quant à la fréquence, les objectifs et les modalités des « moments partagés ». Sur la même base légale, on pourrait trouver des pratiques différentes, avec le risque de créer une ségrégation au sein même de l'établissement.

Selon la ministre Schyns, « certains parents considèrent que ce modèle d'organisation ne répond pas à l'idée qu'ils se font de l'inclusion » (Parlement de la Communauté française, 2017d, p.235). Ce dispositif peut en effet sembler discriminatoire : l'école ordinaire accueille en son sein des élèves « différents », mais les exclut en les regroupant à l'écart des autres élèves. Tous les parents ne semblent pas être de cet avis, ainsi, « d'autres [...] estiment que cela rencontre bien leur souhait de voir leur enfant intégré dans un milieu ordinaire tout en bénéficiant de l'encadrement prévu pour les élèves de l'enseignement spécialisé » (*ibid.*).

V. Discussion

À travers les différents décrets et mesures exposés ci-dessus, nous constatons qu'au cours des quarante dernières années, notre système scolaire s'est efforcé d'ouvrir les portes de l'enseignement ordinaire aux élèves présentant une déficience ou un trouble, appelés élèves à besoins spécifiques. Mais est-ce pour autant que notre enseignement est devenu plus inclusif ?

Avant de tenter de répondre à la question, encore faut-il s'entendre sur ce qu'on entend par « enseignement inclusif », car le concept a évolué au fil du temps. Ainsi, si l'éducation inclusive concernait au départ les élèves porteurs d'une déficience, son champ – à l'instigation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) – s'est élargi, « englob[ant] non seulement les enfants ayant des besoins spéciaux, mais aussi les enfants de tous les contextes » (UNESCO, 2018, p.3), dans la mesure où « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres » (UNESCO, 1994, article 2). Les définitions de l'inclusion sont multiples et la CDPH « ne donne pas de définition précise de l'inclusion dans l'éducation » (UNESCO, 2018, p.15), ce qui a mené à des ambiguïtés. C'est pourquoi le *Comité des droits des personnes handicapées*, dans son *Observation générale n°4*, remédie à cette absence de définition :

On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p.4).

Ainsi, l'éducation inclusive vise à

assurer de manière pleine et effective l'accessibilité, la participation, l'assiduité et la réussite de tous les élèves et, plus particulièrement, de ceux qui, pour diverses raisons, vivent l'exclusion ou risquent de connaître la marginalisation (ibid., p.3).

Nous notons avec Kohout-Diaz que ce principe de non-discrimination constitue un des paradoxes de l'éducation inclusive. Lors de sa conférence « Pour une école inclusive » dans le cadre du Congrès Mlfmonde en avril 2019⁴³, Kohout-Diaz illustre son propos en reprenant la définition⁴⁴ donnée par le Comité des droits des personnes handicapées

⁴³ <http://congres.mlfmonde.org/paris2019/plenieres/dimanche-7-avril/15h15-16h-pour-une-ecole-inclusive/>

⁴⁴ La définition sur laquelle Kohout-Diaz s'appuie est celle citée au paragraphe précédent. C'est elle qui souligne les mots « plus particulièrement ».

et met en évidence la césure au sein de cette définition d'abord à visée universaliste, puis à visée particulière. «Autrement dit », indique la conférencière, « l'éducation inclusive, c'est pour tous, mais plus particulièrement pour certains ». En outre, elle fait remarquer que dès lors que l'on vise un public particulier, une discrimination s'opère. C'est le paradoxe de la discrimination positive.

Si le principe de non-discrimination fait néanmoins consensus, l'élargissement du concept d'éducation inclusive à tous les élèves est critiqué, opposant parfois « la communauté de l'éducation inclusive à la communauté des personnes handicapées » (UNESCO, 2018, p.3). Face à cette indécision catégorielle, nous tenterons de répondre à notre question en nous concentrant uniquement sur l'inclusion à l'égard des élèves à besoins spécifiques⁴⁵. Nous notons d'ailleurs que, comme dans 26% des pays (UNESCO, 2020), la définition de l'éducation inclusive donnée par la FWB – dans *l'Avis n°3* relatif au *Pacte pour un Enseignement d'excellence* – concerne uniquement les élèves à besoins spécifiques.

Au premier abord, l'objectif du décret du 5 février 2009 de permettre à tous les élèves d'intégrer l'enseignement ordinaire, avec une aide de l'enseignement spécialisé mais sans obligation de fréquenter celui-ci, peut sembler répondre aux directives internationales de non-discrimination. Cependant, nous l'avons vu, malgré cette volonté, la part d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé n'a pas cessé d'augmenter. La fonction de « soupape » de l'enseignement spécialisé, comme elle est présentée par Tremblay (2017), explique cette augmentation : les enseignants de l'enseignement ordinaire, considérant que leur classe « serait plus facile à gérer sans ces élèves qui posent problème de différentes manières (comportement, retard scolaire, etc.) », aiguillent ces derniers vers l'enseignement spécialisé. Cette différenciation structurale permet ainsi de gérer l'hétérogénéité des classes. Pourtant Dupriez et Cornet (2015), dans leur présentation de recherches relatives à l'hétérogénéité des classes, concluent à une convergence des résultats : « les possibilités de progression d'un élève sont affectées par les caractéristiques des autres élèves qu'ils côtoient (sic) » (p.56). Les auteurs citent Duru-Bellat et Minguet (1997) qui font le constat que « la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le

⁴⁵ Tels qu'ils sont définis dans le décret « missions », voir ci-dessus p. 33

niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants » (p.44).

Par ailleurs, dans les faits, seuls les élèves les plus compétents ont accès au dispositif d'intégration, d'une part parce qu'il est attendu de tous les élèves fréquentant l'enseignement ordinaire, sans distinction, qu'ils atteignent le niveau de compétence défini, et d'autre part parce que, comme l'ont relevé Desmet et al. (2016), les enseignants de l'enseignement ordinaire ne sont pas toujours prêts à changer leur pratique. Les auteurs relèvent, à cet égard, l'insuffisance de la fréquence des pratiques de différenciation pédagogique ainsi que la réticence à réduire la charge de travail des élèves ou à adapter les évaluations.

Les mesures liées au décret du 5 février 2009 constituent une avancée, mais nous constatons qu'elles sont loin d'être suffisantes puisqu'elles ne mènent pas à l'inclusion mais bien à l'intégration, l'élève étant contraint de s'adapter au système dans lequel il est placé.

Alors que le décret du 5 février 2009 n'a pas permis à notre système éducatif d'être inclusif à l'égard des élèves porteurs d'une déficience ou d'un trouble, le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* permettra-t-il ? L'ambition de la réforme de ramener l'enseignement spécialisé à sa vraie mission d'une part et de mettre en place dans l'enseignement ordinaire des modalités qui permettraient à certains élèves porteurs de troubles – en ce compris du spectre de l'autisme – d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire, nous paraît louable. Toutefois, il semblerait que nous continuerons à déroger aux recommandations parce que notre système reste profondément attaché à son enseignement spécialisé. En effet, suite à sa visite en Belgique en septembre 2015, le commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe estime que « quelle que soit la qualité de [l'] enseignement spécialisé, les enfants qui sont ainsi éduqués séparément ne bénéficient pas de l'égalité des chances, ce qui a des effets néfastes durables sur leur vie et leurs possibilités d'intégration sociale » (Conseil de l'Europe, 2016, p.22).

Alors faudrait-il supprimer l'enseignement spécialisé et opter pour une « inclusion totale » afin d'être en conformité avec les instances internationales ? Nous relevons que, au-delà du manque de consensus concernant le public qu'elle vise, il existe un

autre point de divergence relatif à l'éducation inclusive, résidant dans le lieu où doit être dispensé l'enseignement. Les défenseurs de l'inclusion totale, qualifiée aussi de radicale, s'appuient sur le modèle social du handicap et « privilégient, pour la plupart, le placement de tous les élèves quelles que soient leurs capacités dans la classe ordinaire » (Boutin & Bessette, 2012). Leurs arguments sont basés d'une part sur les droits de tous les élèves d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire, et d'autre part sur « l'idée qu'une éducation inclusive est une forme de scolarisation plus efficiente que le recours à de la différenciation structurale » (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013, p.128). Il est difficile de contester les arguments basés sur les droits, même si certains auteurs comme Anastasiou et al. (UNESCO, 2020) avancent que la focalisation sur la non-discrimination peut amener à négliger les besoins éducatifs des élèves, ne permettant pas à ceux-ci de développer leur potentiel « dans un cadre approprié (y compris des cadres spécialisés) » (p.13). Par ailleurs, « la démonstration de l'efficacité de la scolarisation inclusive n'est pas un débat clos » (*ibid.*, p.132). C'est pour ces raisons que certains chercheurs sont moins catégoriques vis-à-vis de l'inclusion et « la question de savoir si l'inclusion totale est une réponse adaptée à "toutes" les situations reste ouverte » (*ibid.*). Ainsi, même s'il est un fervent partisan de l'inclusion, Gardou affirme « ne milit[er] ni pour sa réalisation coûte que coûte ni pour une trajectoire unique » (Gardou, 2006, p.93). Le principe de l'école inclusive, selon Caraglio (2019) « ne peut être un dogme qui interdirait toute autre réponse que le cursus des droits communs à des besoins que celui-ci ne peut, ni ne pourrait probablement jamais satisfaire » (p.56).

Même si notre système éducatif n'a pas opté pour l'inclusion totale, peut-on quand même le considérer comme étant inclusif ? Pour l'UNESCO (2018), « l'éducation inclusive ne se limite pas à la question du lieu de l'éducation » (p.3), elle implique une série d'autres éléments, comme par exemple les contenus des matériels pédagogiques, les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants, les infrastructures et l'environnement d'apprentissage, « la disponibilité d'un espace de dialogue et de réflexion critique faisant participer toutes les parties prenantes » (*ibid.*), etc.

Avec le *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, nous nous trouvons dans une réforme systémique – caractéristique essentielle pour une éducation inclusive selon le *Comité des droits des personnes handicapées* (2016). Le *Pacte* vise effectivement à transformer le système éducatif pour le rendre équitable et efficace. L'existence de la

réforme, si elle est un premier pas, ne permettra pas à elle seule de qualifier notre système d'inclusif.

L'éducation inclusive implique l'accessibilité du système scolaire – pas uniquement une accessibilité physique aux établissements, mais aussi et surtout une accessibilité pédagogique. Dans cette perspective, les programmes d'études doivent être flexibles, « pensés, conçus et mis en œuvre pour s'adapter aux besoins de chaque élève » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p.9), tout en gardant une ambition élevée pour chacun. Nous relevons des tensions à l'égard des normes définies dans le cadre curriculaire. Ainsi, pour l'UNESCO (2020), « les aménagements consistent à adapter les programmes **sans en modifier les normes et les résultats attendus**⁴⁶, mais en se concentrant sur les processus » (p.138). Pour Tremblay (2017), certains élèves « auront besoin d'un programme (...) spécialement conçu pour eux » et des modifications – changements dans le contenu ou les critères de réussite – peuvent être justifiées « dans le cas d'élèves qui ne peuvent pas poursuivre les mêmes objectifs-seuils que les autres (ex. : un élève ayant une déficience intellectuelle modérée) » (p.). À ce jour, il n'existe aucune possibilité, dans notre système scolaire, de modifier les niveaux définis par les référentiels de compétences fixés par le Gouvernement. Notons que les programmes – « référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques » visant à atteindre les compétences – ne sont pas du ressort du Gouvernement, ceux-ci sont rédigés par les Fédérations de PO mais doivent néanmoins être approuvés par le/la ministre de l'Enseignement.

Une autre caractéristique de l'éducation inclusive est qu'elle « va de pair avec un accompagnement, des aménagements raisonnables et des interventions précoces » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p.4). Ces éléments sont au cœur de la réflexion relative au *Pacte*. Nous pouvons considérer que l'accompagnement et l'intervention précoce sont envisagés, dans l'*Avis n°3*, par l'intermédiaire du *dossier d'accompagnement de l'élève*, considéré comme un « outil préventif et/ou alternatif qui aide à déceler les difficultés et les handicaps des enfants » (FWB, 2017, p.41). Il est prévu que cet outil intègre le Plan individuel d'apprentissage (PIA) de l'élève et qu'il permette de suivre son parcours tout au long de sa scolarité. On ne peut que

⁴⁶ C'est nous qui le mettons en évidence.

regretter que l'accompagnement humain tel qu'il existait dans le cadre du décret du 5 février 2009 ne sera désormais pratiquement plus possible pour les élèves qui n'auraient pas fréquenté l'enseignement spécialisé. Certains élèves risquent donc d'être contraints d'être orientés vers l'enseignement spécialisé parce qu'ils ne pourront pas bénéficier de mesure d'accompagnement dont ils auraient besoin. Or, la Convention de l'ONU (2006) impose aux États de veiller à ce que « les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective » (article 24, §2d). Quant aux aménagements raisonnables, ils sont désormais rendus obligatoires, ce qui nous met en conformité avec les recommandations. Cependant, ils sont subordonnés à un diagnostic alors que, selon le *Comité des droits des personnes handicapées* (2016), « il[s] doi[ven]t plutôt reposer sur une évaluation des obstacles sociaux à l'éducation » (p.10). Nous notons que, malgré les bonnes intentions affichées, l'organisation de notre système éducatif continue à contribuer à la catégorisation et à la discrimination. Il n'assume pas encore le changement de paradigme et est encore fortement ancré dans l'approche médicale. En effet, comme le soulignent Ebersold et al. (2016, p.29), la FWB a « une conception essentialiste de la notion de besoin éducatif particulier ». Celui-ci est associé « à un besoin de soutien et d'aménagement engendré par une déficience ou un problème de santé en vue de la réussite éducative » (*ibid.*).

Les décrets ne suffisent pas pour changer l'école. Aussi, « la mise en œuvre des principes régissant les politiques inclusives dépendent largement de la manière dont les acteurs les font vivre au sein de territoires, dans les établissements scolaires et dans les classes » (Ebersold et al., 2016, p.27). Nous avons vu que l'école inclusive nécessite « des changements en profondeur dans nos façons de concevoir et de faire l'école » (Prud'Homme et al., 2011, p.15). Hélas, on ne change pas les mentalités et les pratiques comme on installe une rampe. Ainsi, « l'identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds [...] et qui nécessitent non pas de petits arrangements mais de véritables conversions intérieures » (Giust-Desprairies, 2002, cité dans Prud'Homme et al., 2011, p.15). Pour Meirieu (2005), « il n'est pas possible [...] de changer sans prendre un minimum de risques et sans que l'on apprenne à faire ce qu'on ne peut pas encore faire... en le faisant! » (p.10). Dans cette perspective, « l'institution scolaire doit devenir plus apprenante » et « se tourner vers des partenaires et chercher des

réponses collectivement » (Plaisance, 2009, p. 27). Nous notons par ailleurs que la motivation et l'engagement des chefs d'établissement et des enseignants en faveur de l'éducation inclusive sont essentiels et qu'ils ne doivent pas être considérés comme acquis (UNESCO, 2018).

Si l'école inclusive va de pair avec « des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux différents niveaux, besoins et styles pédagogiques » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p. 4), elle nécessite dès lors une formation de qualité du personnel enseignant qui, rappelons-le, témoigne souvent d'un sentiment d'incompétence face à l'hétérogénéité des classes et aux besoins spécifiques de certains élèves. C'est également une des priorités du *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, qui envisage une réforme de la formation initiale. Leblanc et al. (2016) notent que l'actuelle formation se base sur « la représentation restrictive de l'inclusion s'adressant à une minorité d'élèves » et comporte ainsi « un ajout de cours spécialisés et isolés des autres cours aux contenus dits réguliers [qui] ne peut préparer les enseignants à soutenir l'inclusion scolaire et [qui] n'a pas d'impact tangible sur les pratiques d'enseignement » (Kozleski & Waitoller, 2010, dans Leblanc & al., 2016, p.105). En réalité, l'accessibilité pédagogique ne nécessite pas de centrer la formation des enseignants sur la connaissance des déficiences, celle-ci risquant de « renforcer une appréhension trop essentialiste ou considérant que les caractéristiques de l'enfant fondent “ce qui fait problème” » (Ebersold et al., 2016, p.40). C'est pourquoi « les orientations internationales concernant la formation des enseignants [...] mettent l'accent sur les réponses pédagogiques à apporter à la diversité des élèves » (*ibid.*). Cependant, Leblanc et al (2016) dénoncent « le consensus sur l'incapacité des programmes de formation initiale et continue à outiller les enseignants pour prendre en compte la diversité dans une visée inclusive » (*ibid.*, p. 106). C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de se pencher sur les programmes mais « aussi de prêter attention au travail des formateurs en enseignement qui leur insufflent vie » (*ibid.*). D'après les auteurs, la formation des enseignants constitue un défi d'une part parce que « la grande majorité des formateurs actuels en enseignement n'a pas vécu l'expérience scolaire d'ouverture à la diversité inhérente à l'inclusion » (*ibid.*), et d'autre part parce que « la culture dominante [en contexte de formation initiale] valorise historiquement des valeurs de compétitions, de performance et de production » (*ibid.*, p.114).

Pour répondre à notre question de savoir si notre système scolaire peut être considéré comme inclusif, il faut reconnaître que l'éducation inclusive est un processus qui « a évolué différemment selon les pays et est toujours en cours de développement » (Mary Kyriazopoulou⁴⁷, dans Parlement de la Communauté française, 2008d, p.6) et qu'« actuellement, aucun pays n'a trouvé la recette de l'intégration scolaire modèle » (*ibid.*). L'inclusion peut être considérée comme « la poursuite d'un but inatteignable » (Rousseau et al., 2013) mais les auteurs reprennent Booth et al. (2003) qui « proposent de concevoir l'inclusion comme un mouvement et non comme une destination » (*ibid.*). Fougeyrollas considère que « l'approche inclusive, c'est bouger les lignes » (2011)⁴⁸, il y a donc chez lui aussi cette idée de mouvement. Dans cette perspective, nous pouvons considérer que chaque pas dans ce sens rend le système « plus inclusif ». C'est pourquoi nous osons affirmer que, même s'il est incontestable que des efforts restent à faire, le système scolaire de la FWB est bien dans le mouvement.

⁴⁷ Chef de projet à l'*European agency for special needs and inclusive education*

⁴⁸ Lors du Congrès APF Bordeaux 2011, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=N4zCXZGpyVo>

VI. Conclusion et prolongements

Dans un contexte international prônant le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive, nous avons cherché à apprécier le respect de ce droit dans notre système scolaire. Après avoir appréhendé et précisé différents concepts relatifs à cette problématique, nous avons tenté de décrire, le plus objectivement possible, la manière dont le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles prend en considération les élèves à besoins spécifiques. Nous avons minutieusement analysé les décrets et leurs effets et nous considérons que, même s'ils sont critiquables sur certains de leurs aspects, chacun d'entre eux a contribué à « bouger les lignes » (Fougeyrollas, 2011).

Dans ce travail, nous avons essentiellement axé notre attention sur les élèves à besoins spécifiques tels qu'ils sont définis dans le décret « missions », mais ceux-ci ne constituent qu'une part limitée des destinataires de l'école inclusive. Acceptant l'idée qu'une école inclusive est une école pour tous, il serait pertinent d'analyser la législation sous cet angle. Il apparaît en effet que différents décrets – comme le décret « missions » (1997) ou le *décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* (1995) – et certaines mesures envisagées dans l'*Avis n°3* peuvent témoigner d'une volonté de démocratisation de l'école, soucieuse de chacun de ses élèves.

À l'aube de la mise en place des « pôles territoriaux », il nous apparaît pertinent d'envisager différentes recherches sur le sujet. Ainsi, une analyse de leur mise en œuvre pourrait être menée, en commençant par la manière dont s'opère le choix des membres du pôle et la formation qui leur est dispensée, puis en s'intéressant à la manière dont ceux-ci sont accueillis dans les écoles coopérantes. L'analyse de la mise en œuvre pourrait également s'appuyer sur des observations des « interventions » des membres d'un pôle dans les écoles coopérantes et/ou sur des entretiens avec d'une part les membres du pôle et d'autre part, les enseignants des écoles coopérantes. Il pourrait être intéressant d'établir une comparaison entre différents pôles car, même si leurs missions seront identiques puisque décrétalement définies, leur mode de fonctionnement sera sans doute différent.

Par ailleurs, nous pensons qu'il serait pertinent de s'intéresser à la formation initiale des enseignants et d'observer dans quelle mesure les enseignants des Hautes Écoles

mettent l'accent dans leurs cours sur l'éducation inclusive. Une enquête auprès des enseignants et des étudiants des Hautes Écoles pourrait également être menée afin de sonder leurs connaissances et leur croyances à ce sujet.

Nous concluons ce travail en attirant l'attention sur le fait que le concept d'éducation inclusive est difficile à saisir. Il est par ailleurs chargé de paradoxes. Il ne se limite pas à l'accueil en classe d'un élève à besoins spécifiques et il nous semble indispensable qu'il soit largement présenté et discuté, que ce soit au sein des équipes éducatives ou lors de la formation initiale.

VII. Bibliographie

Articles et études

- Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, 27(2), 231-246. doi : 10.3917/cont.027.0231
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27, 99-104. doi :10.3917/reli.027.0099
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78. doi :10.3917/nras.057.0065
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204. doi :10.3917/nras.065.0189
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134. doi:10.1016/j.alter.2012.11.007
- Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ? *La Recherche en Éducation*, 8, 34-43. En ligne : <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/7278/5085>
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier : changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Les temps modernes*, 637-638-639, 444-478. doi :10.3917/ltn.637.0444
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. doi :10.1016/j.alter.2012.11.008
- Desmet, L., Frenay, M., Schmitz, J., Van Reybroek, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter*, 4(4), 318- 328. doi :10.1016/j.alter.2010.09.005
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, European journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. doi :10.1016/j.alter.2013.02.001
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé (PISTES)*, 4(2), 1-26. doi :10.4000/pistes.3663

- Fougeyrollas, P. (2007). Modèles individuel, social et systémique du handicap. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 16(2), 7-21. En ligne : https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/16-2-2007-Revue_Hommage_Philip_Wood_tr-1.pdf
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal Des Anthropologues*, 122-123, 143-165. doi :10.4000/jda.5397
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98. doi : 10.3917/reli.022.0091
- Husson, L., & Perez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion à l'école : entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 187-200. doi :10.3917/cdle.042.0187
- Huyse, A., Lenoir, N., & Detraux J.-J. (2019). *L'impact de l'accompagnement individualisé sur l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire*. Bruxelles : CEFES-In. En ligne : <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/09/Etude-1-2019.pdf>
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230. doi : 10.3917/nras.063.0219
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164. doi : 10.3917/nras.037.0159
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22. doi :10.7202/1007725ar
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap-Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 81, 64-75. En ligne : https://researchgate.net/publication/287736650_Modele_individuel_modele_medical_modele_social_La_question_du_sujet
- Ravaud, J.-F. (2009). Définition, classification et épidémiologie du handicap. *La Revue Du Praticien*, 59(8), 1067-1074. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/266891016_Definition_classification_et_epidemiologie_du_handicap
- Ravaud, J.-F., & Fougeyrollas, P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité*, 4(2), 13-27. doi : 10.3406/oss.2005.1047
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective?, *International Studies in Sociology of Education*, 11/3, 223-236. doi : 10.1080/09620210100200078

- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Bureau fédéral pour l'égalité des personnes handicapées. En ligne : <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/themes-de-l-egalite/konzepte-und-modelle-behinderung.html>
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35, 71-89. En ligne : https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10288
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui*, 152(1), 19-27. doi :10.3917/lfa.152.0019
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi :10.7202/018993ar
- Tremblay, Ph. (2007). Évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé de type 8 en Wallonie. *Éducation-Formation*, e286, 9-21. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/323128595_Revue_Education_Formation_-_e-286_-_Varia
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 179, 63-72. doi :10.4000/rfp.3670
- Tremblay, Ph. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 70-71(2), 51-65. doi :10.3917/nras.070.0051
- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227. doi :§10.3406/polix.2004.1022
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, 28, 377-406. doi :10.4321/s0211-95362008000100016

Monographies et chapitres d'ouvrages collectifs

- Beaufort, P. (2017). De l'enseignement spécial à l'école inclusive en Belgique, de 1970 à nos jours. In M. Kohout-Diaz & P. Tremblay (Eds), *Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive : l'éducation inclusive comme paradigme d'une éducation globale. Quels contextes, quelles pratiques et quels effets de formation ? Éducation comparée/ Nouvelle série*, 18, 59-86.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2è éd.). Paris : Armand Colin.
- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Paris : Presses universitaires de France.

- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap (moteur). Les classifications internationales des handicaps. In Association des paralysés de France (Ed.), *Déficiences motrices et situations de handicaps. Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (pp.1-17). APF. En ligne : http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/classifications_internationales_hp_MD_1-18.pdf
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Berchem : De Boeck Supérieur.
- Leblanc, M., Prud'Homme, L., Aucoin, A., Guay, M.-H., Mainardi, M. & Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : piste de réflexion et d'action. In L., Prud'Homme, H., Duchesne, P., Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.123-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Meirieu, Ph. (2005). Préface. L'hétérogénéité des classes : du problème à l'ambition. In V., Dupriez & J., Cornet, *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique* (pp. 7-12). Berchem : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., & Benoît, V. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. In P.-A., Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds), *Intégration et inclusion scolaires. Quelles conséquences pour le personnel enseignant ?* (pp.203-223). Québec : Presses de l'Université du Québec. En ligne: https://www.researchgate.net/publication/289066304_Integration_et_inclusion_scolaire_quelles_consequences_pour_le_personnel_enseignant
- Paré, M., & Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Ed), *La pédagogie inclusive scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2è éd.) (pp.287-305). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L., Prud'Homme, H., Duchesne, P., Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.123-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tremblay, Ph. (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Unia. (2018). *Baromètre de la diversité - enseignement*. Bruxelles : Unia. En ligne : https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometre_2017_-_FR_AS.pdf
- Unia. (2019). *À l'école de ton choix avec un handicap : Les aménagements raisonnables dans l'enseignement* (5è éd.). Bruxelles : Unia. En ligne : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>

Rapports de conférences

- Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : piste pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40. En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/499>
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conférence de Comparaisons Internationales. CNESCO. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

Textes d'instances internationales

- Communauté européenne-Direction générale XXII. (1996). *Charte du Luxembourg*. En ligne : http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html
- Conseil de l'Europe. (1996). *Charte sociale européenne révisée*. En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cf94>
- Conseil de l'Europe. (2016). *Rapport par Nils Muiznieks, Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe suite à sa visite en Belgique du 14 au 18 septembre 2015*. En ligne : [https://rm.coe.int/ref/CommDH\(2016\)1](https://rm.coe.int/ref/CommDH(2016)1)
- Comité des droits des personnes handicapées. (2016). *Observation générale n°4 sur le droit à l'éducation inclusive*. Nations Unies. <https://undocs.org/fr/CRPD/C/GC/4>
- OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : OMS. En ligne https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS. (2008). Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement. En ligne : <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F80>
- ONU. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. En ligne : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>
- ONU. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. En ligne : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- ONU. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. En ligne : <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris : UNESCO. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation. Note conceptuelle*. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre?posinSet=1&queryId=3465b7a7-b40c-4ef1-b1cc-5eb286d8ac35

Publications de la Communauté française / Fédération Wallonie-Bruxelles

- Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. (2007). *Avis 127 sur l'intégration des élèves à besoin spécifiques*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24410&navi=966>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013a). *Socles des compétences*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <https://amelierudowski.files.wordpress.com/2015/05/les-socles-de-comp3a9tences.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2013b). *Les indicateurs de l'enseignement (8e édition)*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2016). *Les indicateurs de l'enseignement (11e édition)*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28017&navi=4484>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2017). *Pacte pour un Enseignement d'excellence : Avis n°3*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Les indicateurs de l'enseignement (14e édition)*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28273&navi=4600>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Circulaire 7190 : création de classes et d'implantations à visée inclusive*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207190%20\(7434_20190621_163535\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207190%20(7434_20190621_163535).pdf)
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019c). *Circulaire 7167 : Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020a). *Circulaire 7609 : Phase transitoire relative à la mise en œuvre des pôles territoriaux – Appel à projets attribuant des périodes complémentaires durant l'année scolaire 2020-2021*. Bruxelles : Fédération Wallonie- Bruxelles. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7862
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020b). *Circulaire 7689 : Organisation des écoles d'enseignement fondamental spécialisé*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47839_000.pdf
- Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2009). *Les indicateurs de l'enseignement (4e*

édition). En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26157&navi=3018>

Ministère de la Communauté française. (2010). *Circulaire n°3157 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé - Chapitre 11 : Intégrations*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/35367_000.pdf

Décrets de la Communauté française

Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. *Moniteur belge*, 17 août 1995, p.23583. Dernière version en ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/19069_007.pdf

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 23 septembre, p.24653. Dernière version en ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_057.pdf

Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. *Moniteur belge*, 23 juin, p.42256. Dernière version en ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_047.pdf

Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. *Moniteur belge*, 23 août 2006, p. 41954. Dernière version en ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/30959_016.pdf

Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. *Moniteur belge*, 1 février, p. 7491. En ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

Décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. *Moniteur belge*, 19 septembre, p.87072. En ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf

Décret du Parlement de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, *Moniteur belge*, 13 janvier, p.974. En ligne : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

Section de législation du Conseil d'État. (1997). *Avis n° 26242/2 donné le 23 avril 1997 sur un avant-projet de décret relatif à la définition des missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. En ligne: <http://www.raadvst-consetat.be/dbx/avis/26242.pdf#search=26242%2F2>

Rapports et comptes-rendus de séances de la Commission de l'Éducation et de séances plénières & propositions et projets de décret

- Chambre des représentants. (1913). Projet de loi décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire : Exposé des motifs. *Séance du 20 juin 1913 - N°508*. En ligne : <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/K3059/K30590589/K30590589.pdf>
- Chambre des représentants. (1927). Proposition de loi modifiant les articles 1, 2, 3, 14, 22 et 23 de la loi organique de l'enseignement primaire et tendant à l'extension de l'obligation scolaire aux enfants atteints d'infirmités physiques ou mentales : Rapport fait au nom de la section centrale au nom de M. Bouchery. *Séance du 22 février 1927 - N°106*. En ligne : <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/K3094/K30941915/K30941915.pdf>
- Chambre des représentants. (1977) Proposition de loi visant à promouvoir la coordination et l'harmonisation politique en faveur des handicapés. Développements. *Session extraordinaire 1977 du 23 juin 1977*. En ligne : <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/K2022/K20222506/K20222506.pdf>
- Chambre des représentants. (1983) Proposition de loi relative à l'organisation et au subventionnement de l'enseignement spécial intégré : Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation, de la Politique scientifique et de la Culture par M. Breyné. *13 décembre 1983 - 454 (1982-1983) - N°3*. En ligne : <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/K2035/K20351824/K20351824.pdf>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2007). *Compte rendu intégral : séance du mercredi 28 mars 2007*. CRIC n°58-Educ11 (2006-2007). En ligne : <archive.pfwb.be/1000000000d2026>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2010a). *Compte rendu intégral : séance du mardi 25 mai 2010*. CRIC n°104-Educ22 (2009-2010). En ligne : <archive.pfwb.be/1000000010510b6>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2010b). *Compte rendu intégral : séance du mardi 25 mai 2010*. CRIC n°43-Educ7 (2010-2011). En ligne : <archive.pfwb.be/1000000010680fe>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2014). *Compte rendu intégral : séance du mardi 14 octobre 2014*. CRIC n°14-Educ2 (2014-2015). En ligne : <archive.pfwb.be/1000000010fd0a3>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2015a). *Compte rendu intégral : séance du mardi 9 juin 2015*. CRIC n°123-Educ.16 (2014-2015). En ligne : <archive.pfwb.be/100000002017065>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2015b). *Compte rendu intégral : séance du mardi 20 octobre 2015*. CRIC n°14-Educ.2 (2015-2016). En ligne : <archive.pfwb.be/1000000020230d4>
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2017). *Compte rendu intégral : séances du mardi 7 novembre 2017*. CRIC n°20-Educ.3 (2017-2018). En ligne : <archive.pfwb.be/10000000207a033>

- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2018a). *Compte rendu intégral : séances du mardi 20 février 2018. CRIc n°62-Educ.9* (2017-2018). En ligne : archive.pfwb.be/1000000020860ee
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2018b). *Compte rendu intégral : séances du mardi 12 juin 2018. CRIc n°12-Educ.17* (2017-2018). En ligne : archive.pfwb.be/10000000209406d
- Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. (2020). *Compte rendu intégral : séances du mardi 22 septembre 2020. CRIc n°10-Educ.2* (2020-2021). En ligne : archive.pfwb.be/1000000020c9080
- Parlement de la Communauté française. (2007). *Proposition de décret relative à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. 498 (2007-2008) - N°1*. En ligne : archive.pfwb.be/1000000000f1039
- Parlement de la Communauté française. (2008a). *Compte rendu intégral : séance du mardi 8 janvier 2008. CRI n°11 (2007-2008)*. En ligne : archive.pfwb.be/1000000000f30e2
- Parlement de la Communauté française. (2008b). *Projet de décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire. 630 (2008-2009)-N°1*. En ligne : archive.pfwb.be/100000001019047
- Parlement de la Communauté française. (2008c). *Bulletin des questions et des réponses, n°1 (2008-2009). 31 octobre 2008*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000101d0af
- Parlement de la Communauté française. (2008d). *Compte rendu intégral du Colloque : « Les enfants en situation de handicap : une richesse pour l'école – « Place aux actes » ». 627 (2008-2009) - N°1*. En ligne : archive.pfwb.be/1000000010180af
- Parlement de la Communauté française. (2009a). *Projet de décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire. Rapport de commission, 630 (2008-2009) - N°3*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000101c016
- Parlement de la Communauté française. (2009b). *Compte rendu intégral, séance du mardi 3 février 2009. CRI n°10 (2008-2009)*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000101d0db
- Parlement de la Communauté française. (2015a). *Bulletin des questions et des réponses n°2 (2015-2016)*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000203600d
- Parlement de la Communauté française. (2015b). *Bulletin des questions et des réponses n°4 (2014-2015)*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000200e063
- Parlement de la Communauté française. (2016a). *Bulletin des questions et des réponses n°6 (2015-2016)*. En ligne : archive.pfwb.be/1000000020370ee
- Parlement de la Communauté française. (2016b). *Bulletin des questions et des réponses n°7 (2015-2016)*. En ligne : archive.pfwb.be/10000000203c0e3
- Parlement de la Communauté française. (2016c). *Proposition de décret relative à l'accueil et à l'accompagnement dans l'enseignement ordinaire obligatoire des*

élèves présentant des besoins spécifiques. 278 (2015-2016) - N°1 En ligne : archive.pfwb.be/100000002380c9

Parlement de la Communauté française. (2017a). *Proposition de décret relative à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. 461 (2016-2017) - N°1.* En ligne : archive.pfwb.be/10000000206500d

Parlement de la Communauté française. (2017b). *Bulletin des questions et des réponses n°8 (2016-2017).* En ligne : archive.pfwb.be/100000002064077

Parlement de la Communauté française. (2017c). *Bulletin des questions et des réponses n°11 (2016-2017).* En ligne : archive.pfwb.be/10000000207304b

Parlement de la Communauté française. (2017d). *Bulletin des questions et des réponses n°12 (2016-2017).* En ligne : archive.pfwb.be/100000002078030

Parlement de la Communauté française. (2017e). *Proposition de décret relative à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. 461 (2016-2017) - N°1.* En ligne : archive.pfwb.be/10000000206500d

Parlement de la Communauté française. (2017f). *Proposition de décret relative à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. 546 (2017-2018) - N°1.* En ligne : archive.pfwb.be/10000000207903f

Parlement de la Communauté française. (2017g). *Proposition de décret relative à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. 546 (2017-2018) - N°5.* En ligne : archive.pfwb.be/10000000207d02e

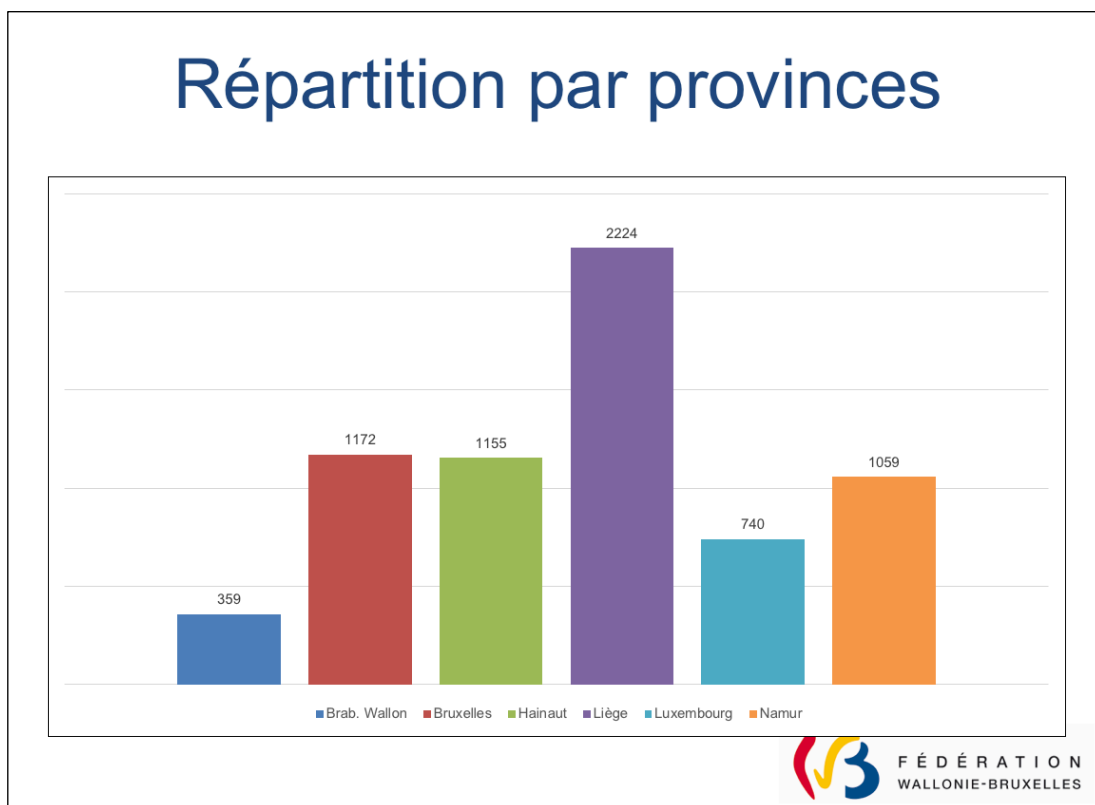
Parlement de la Communauté française. (2018). *Bulletin des questions et des réponses n°10 (2017-2018).* En ligne : archive.pfwb.be/10000000209905b

Sénat de Belgique. (1970). *Projet de loi sur l'enseignement spécial : Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation nationale par M. Henckaerts. 14 mai 1970 - 396.* En ligne : <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/S0763/S07630399/S07630399.pdf>

VIII. Annexes

1. Graphique de la répartition des intégrations par province en 2018-2019

Source : Service général de l'Enseignement spécialisé, non publié



2. Questionnaire à l'attention des directions

Questionnaire relatif à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans un établissement ordinaire

1. **Votre établissement fait partie du réseau**
 - Wallonie-Bruxelles enseignement
 - officiel subventionné
 - libre subventionné
2. **Quel est l'indice socioéconomique de votre établissement (de 1 à 20) ?**
3. **Quel est le contexte géographique de votre établissement ?**
 - milieu urbain milieu rural
4. **Dans votre établissement, combien y-a-t-il d'élèves au niveau primaire ?**
5. **Dans votre établissement, y-a-t-il des élèves en intégration ?**
 - Oui Non

Si oui :

5.1. Combien y-a-t-il d'élèves en intégration ?

5.2. Combien d'élèves sont en intégration depuis cette année scolaire 2019-2020 ?

5.3. Qui est généralement à l'origine de la demande ?

- les parents
- la/le titulaire
- la direction de l'école spécialisée
- la direction de l'école ordinaire
- le CPMS
- autre :
- c'est très variable

5.4. Vous et votre équipe avez-vous déjà été dans l'impossibilité d'accepter un projet d'intégration ?

- Oui Non

6. Dans votre établissement, y a-t-il des élèves qui bénéficient d'aménagement raisonnables ?

Oui Non

Si oui :

6.1. Combien d'élèves sont concernés ?

6.2. Les aménagements raisonnables sont-ils consignés dans un protocole ?

- oui pour tous les élèves concernés
- oui, pour certains élèves
- non

6.3. Qui est généralement à l'origine de la demande ?

- les parents
- la/le titulaire
- la direction de l'école spécialisée
- la direction de l'école ordinaire
- le CPMS
- autre :
- c'est très variable

6.4. Vous et votre équipe avez-vous déjà été dans l'impossibilité d'accepter un projet d'aménagements raisonnables ?

oui non

7. Avez-vous quelque chose à ajouter concernant la question de la scolarité des élèves à besoins spécifiques dans votre établissement ?

MERCI !

Je vous remercie pour votre participation.

3. Guide d'entretien

Il s'agit d'un entretien semi-directif.

THÈMES	QUESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves à besoins spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • On parle de plus en plus du droit des élèves en situation de handicap ou à besoins spécifiques de fréquenter l'école ordinaire. Que pouvez-vous dire globalement sur ce sujet ? Quel est votre point de vue ? La position de votre établissement ? Votre expérience par rapport à ces recommandations ? • Dans votre établissement de quelle manière répondez-vous aux besoins spécifiques des élèves/ aux besoins des élèves en situation de handicap ou porteurs de troubles des apprentissages ? • Dans le cas où un enseignant de votre établissement vous fait part des difficultés d'un élève diagnostiqué ou pour lequel il suspecte un trouble des apprentissages, comment réagissez-vous en tant que directeur ? • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Le décret aménagements raisonnables 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment votre établissement a-t-il accueilli le décret aménagements raisonnables ? <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous eu des informations et des directives de la part de votre PO/ de la Fédération de PO (SEGEC, CECP, FELSI) concernant ce décret ? - Les enseignants de votre établissement ont-ils été informés du décret aménagements raisonnables ? Si oui, par qui ? - Est-ce un sujet qui a fait l'objet d'une réflexion d'équipe ? si oui, pouvez-vous m'en dire plus ? • Quelle est l'expérience de votre établissement par rapport aux aménagements raisonnables <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous des élèves pour lesquels un protocole d'aménagements raisonnables a été rédigé ? si oui, combien d'élèves sont concerné ? Qui introduit généralement la demande initiale ? - Avez-vous déjà été dans l'impossibilité d'accepter de répondre à une demande d'aménagements raisonnables ? Pouvez-vous expliquer ? • Quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs que vous et votre équipe avez retiré de cette expérience ?
<ul style="list-style-type: none"> • L'expérience de l'intégration dans l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous ou avez-vous déjà eu des élèves en intégration ?

- (si non) Avez-vous déjà été dans l'impossibilité d'accepter un projet d'intégration ? Pouvez-vous expliquer ?
- Quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs que vous et votre équipe avez retiré de cette expérience ?
- ...
- ...

Version corrigée

On parle de plus en plus du droit des élèves en situation de handicap ou à besoins spécifiques de fréquenter l'école ordinaire. Que pouvez-vous dire globalement sur ce sujet ? Quel est votre point de vue ? La position de votre établissement ?

L'expérience de l'établissement :

- Dans votre établissement de quelle manière répondez-vous aux besoins spécifiques des élèves/ aux besoins des élèves en situation de handicap ou porteurs de troubles des apprentissages ?
- Dans le cas où un enseignant de votre établissement vous fait part des difficultés d'un élève (diagnostiqué ou pour lequel il suspecte un trouble des apprentissages) comment réagissez-vous en tant que directeur ?
- Le sujet des élèves à besoins spécifiques fait-il l'objet d'une réflexion d'équipe ? Si oui, pouvez-vous m'en dire plus ?
- Les méthodes d'enseignement et/ou les méthodes d'évaluations ont-elles été modifiées suite à l'arrivée d'EBS dans l'établissement ?
- Quels sont les aspects positifs que vous et votre équipe avez retiré de l'expérience de l'intégration/AR ?
- Quels sont les aspects négatifs que vous et votre équipe avez retiré de l'expérience de l'intégration/AR
- PIA
- Avez-vous vécu des expériences qui se sont mal terminées (retour dans le spécialisé / changement de partenaire / ...) ?
-

Le décret AR :

- Comment votre établissement a-t-il accueilli le décret aménagements raisonnables ?
- Avez-vous eu des informations et des directives de la part de votre PO/ de la Fédération de PO (SEGEC, CECP, FELSI) concernant ce décret ?
- Les enseignants de votre établissement ont-ils été informés du décret aménagements raisonnables ? Si oui, par qui ?
- Est-ce que le décret AR a amené un/des changements dans l'établissement ? Lesquels ?

- Y a-t-il eu une réflexion en termes d'accessibilité physique/pédagogique ?
- Face à un EBS, comment opérez-vous le « choix » d'une intégration ou d'aménagements raisonnables ?
- Comment s'organisent les rencontres avec les parents

Les enseignants :










- Est-il déjà arrivé qu'un enseignant se plaigne par rapport à un ou des EBS ? Si oui, quelles étaient ses doléances ?
- Les enseignants travaillent-ils en collaboration ? Un accent est-il mis sur le phénomène des EBS ?
- Formation / Journée pédagogique sur le sujet ?
-

La position de la direction :

- En tant que directeur, quelles sont les difficultés , s'il y en a, que tu rencontres par rapport à ce phénomène d'élèves à besoin spécifique ?
- Par rapport à l'équipe
- Par rapport aux parents des EBS
- Par rapport au PO

4. Capture d'écran suite à une recherche sur le site de la Chambre

Lors d'une recherche sur le site de la Chambre, si le résultat sélectionné envoie vers une proposition ou un projet de loi qui a été adopté, la page affiche également tout l'historique ainsi que les liens vers les amendements et le rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale et présenté à la Chambre des représentants ou au Sénat.

Document parlementaire 45K0454	
Proposition de loi relative à l'organisation et au subventionnement de l'enseignement spécial intégré	
<u>Fiche complète</u>	
	07/12/1982
Vote Chambre	22/12/1983
Vote Sénat	20/02/1986
Date de la loi	11/03/1986
Date moniteur	13/09/1986
Moniteur n°	177
Documents principaux	00/000-K0454/001-1982-1983 00/000-S0630/001-1983-1984 00/000-S0130/001-1985-1986
Document Chambre	 45K0454 PROPOSITION DE LOI
Date de dépôt	07/12/1982
Type de document	05 PROPOSITION DE LOI
Prise en considération	16/12/1982
Date d'envoi	16/12/1982
Auteur(s)	Wivina, Demeester-De Meyer (Auteur)
Date de fin	22/12/1983
Sous-documents	 002 06/12/1983 AMENDEMENT Auteur(s) Demeester-De Meyer (Auteur)
	 003 13/12/1983 RAPPORT Auteur(s) Breyne (Auteur)
Document Sénat	 45S0630 PROJET TRANSMIS
Date de dépôt	22/12/1983
Type de document	03 PROJET TRANSMIS
Auteur(s)	, Chambre/Kamer (Auteur)
Document Sénat	 46S0130 FARDE
Date de dépôt	04/02/1986
Type de document	19 FARDE
Auteur(s)	, Greffe/Griffie (Auteur)
Date de fin	20/02/1986
Sous-documents	 002 04/02/1986 RAPPORT Auteur(s) Demeulenaere-Dewilde (Auteur)
	 003 14/02/1986 AMENDEMENT Auteur(s) Mouton (Auteur) Hismans (Auteur) Moureaux (Auteur) Smitz (Auteur) Taminiaux (Auteur)
	 004 18/02/1986 AMENDEMENT Auteur(s) Taminiaux (Auteur) Mouton (Auteur)
	 005 19/02/1986 SOUS-AMENDEMENT Auteur(s) Van Puymbroeck (Auteur)
1. COMMISSION CHAMBRE	COMMISSION DE L'EDUCATION, DE LA POLITIQUE SCIENTIFIQUE ET DE LA CULTURE
Rapporteur	Breyne, Paul
Calendrier	22/11/1983 EN DISCUSSION 06/12/1983 EN DISCUSSION 06/12/1983 ADOPTE
Incident	
2. SEANCE PLENIERE CHAMBRE	SÉANCE PLÉNIÈRE DE LA CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS
Rapporteur	
Calendrier	20/12/1983 EN DISCUSSION 22/12/1983 ADOPTE
Incident	
3. SEANCE PLENIERE SENAT	SÉANCE PLÉNIÈRE DU SÉNAT
Rapporteur	
Calendrier	19/02/1986 EN DISCUSSION 20/02/1986 ADOPTE
Incident	
Mots-clés libres	ENSEIGNEMENT ENSEIGNEMENT SPECIAL

<https://www.lacchambre.be/kvvcv/showpage.cfm?section=flwb&language=fr&cfm=/site/wwwcfm/flwb/flwbngenesiscfm?dossierID=0454&legislat=genesis%5C45&inst=K>

5. Note d'orientation de la ministre Arena : Onze mesures en faveur des élèves à besoins spécifiques

(aussi en ligne sur le site de l'APH : http://www.aph.be/14avril2008/11_mesures_en_faveur_des_eleves_a_besoins_spec.htm)

Objet : Note d'orientation : Onze mesures en faveur des élèves à besoins spécifiques

EXPOSÉ DU DOSSIER

La présente note a pour objet la présentation au Gouvernement de la Communauté française de onze propositions visant à améliorer l'accompagnement des jeunes à besoins spécifiques dans l'enseignement de la Communauté française.

Ces propositions ont été élaborées après analyse des rapports sollicités auprès des divers partenaires du monde de l'éducation et notamment la Ligue des Droits de l'enfant, le Conseil supérieur et le Conseil général de l'enseignement spécialisé.

Les propositions visent des actions à court terme et pourraient être d'application dès la rentrée scolaire 2008-2009.

1. Intégrer dans le projet d'établissement de chaque établissement scolaire les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'accueil de l'élève à besoins spécifiques.
2. Reconnaître les classes expérimentales pour élèves en situation d'autisme, atteints de dysphasie/aphasie ou atteints d'un polyhandicap sévère.
3. Permettre à l'élève par l'enseignement spécialisé en enseignement ordinaire d'être accompagné simultanément du CPMS ordinaire et du CPMS spécialisé.
4. Dans le cadre de l'intégration permanente partielle ou de l'intégration temporaire organisée par l'enseignement spécialisé, permettre aux parents de choisir la forme d'enseignement qu'ils souhaitent (ordinaire ou spécialisé) pour leur enfant, avec la garantie de bénéficier d'un encadrement spécifique identique.
5. Permettre à tous les enfants à besoins spécifiques de bénéficier des mesures liées à l'intégration permanente totale reprises dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.
6. Permettre aux parents et aux professionnels de disposer en permanence d'une information claire, détaillée et précise relative aux droits et devoirs de chacun, ainsi qu'aux procédures permettant de répondre aux besoins de chaque enfant à besoins spécifiques en matière d'enseignement.
7. Permettre à l'élève atteint d'un trouble du comportement ou de la personnalité d'être accompagné lors de périodes de crise ou de mal-être.
8. Pour l'enseignement de type 5, permettre la présence d'un enseignant lors des conseils de classe de l'enseignement ordinaire et favoriser l'existence d'un point de relais pour les parents au sein de ce même enseignement.
9. Simplifier les mesures d'intégration et favoriser la prise en compte de l'intégration directe pour les élèves de l'enseignement maternel.
10. Soutenir les expériences visant à l'intégration de groupes d'élèves à besoins spécifiques accompagnés par l'enseignement spécialisé.
11. Offrir aux élèves à besoins spécifiques un enseignement en alternance.

Sur base de la décision du Gouvernement de la Communauté française, ces onze mesures seront communiquées immédiatement aux divers partenaires pour leur permettre d'émettre d'éventuelles remarques afin de répondre le plus précisément possible à leurs attentes. Les textes seront préparés afin d'être présentés dans les meilleurs délais au Gouvernement de la Communauté française.

Description des mesures :

1. Intégrer dans le projet d'établissement de chaque établissement scolaire les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'accueil de l'élève à besoins spécifiques.

Modification de l'article 67 du Décret mission du 24 juillet 1997.

Il sera proposé de remplacer :

« Lorsqu'il s'agit d'un enseignement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves *issus de l'enseignement spécialisé* ».

par :

« Lorsqu'il s'agit d'un enseignement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves *à besoins spécifiques* ».

Cette proposition impose à toutes les écoles de réfléchir sur la question de la différence et met en évidence le fait que chaque établissement est tenu d'être prêt à s'ouvrir à cette différence.

Conjointement, une circulaire attirerait l'attention des écoles sur la notion d'« élèves à besoins spécifiques », y compris ceux qui ne relèvent pas du spécialisé (le déficit d'attention et le trouble d'hyperactivité, par exemple).

Au départ de cette mesure devrait être envisagé le rôle de ressource à jouer par l'enseignement spécialisé. C'est lui qui devrait être capable d'offrir, aux écoles ordinaires en demande, les outils pédagogiques nécessaires à l'accueil de l'élève à besoins spécifiques.

2. Reconnaître les classes expérimentales pour élèves en situation d'autisme, atteints de dysphasie/aphasie ou atteints d'un polyhandicap sévère.

L'élève à besoins spécifiques doit être reconnu dans son handicap.

La mesure vise à inscrire les classes expérimentales pour élèves en situation d'autisme, atteints de dysphasie/aphasie ou atteints d'un polyhandicap sévère dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, remplaçant ainsi leur caractère « expérimental » en statut « organique ».

Depuis une vingtaine d'années, ces classes fonctionnent de manière expérimentale. Les inclure dans le décret répond à un souhait largement exprimé par les écoles et les parents.

Dans certaines situations, la pédagogie appliquée aux enfants sourds répond également aux besoins de l'élève atteint de dysphasie/aphasie, dans d'autres cas, l'enseignement de type 8 voire l'enseignement dispensé dans les types 1, 2 ou 3 s'avèrent plus pertinents.

On ne dispense pas l'enseignement en fonction de la pathologie, mais en fonction des besoins de l'élève. La notion de « classes spécifiques » pourra, le cas échéant, être remplacée par les termes « pédagogie adaptée ».

3. Permettre à l'élève intégré par l'enseignement spécialisé en enseignement ordinaire d'être accompagné simultanément par le CPMS ordinaire et par le CPMS spécialisé.

Il importe de permettre le double comptage au niveau des CPMS afin de permettre un accompagnement concerté.

4. Dans le cadre de l'intégration permanente partielle ou de l'intégration temporaire organisée par l'enseignement spécialisé, permettre aux parents de choisir la forme d'enseignement qu'ils souhaitent (ordinaire ou spécialisé) pour leur enfant, avec la garantie de bénéficier d'un encadrement spécifique identique.

Pour bénéficier de la mesure, il est nécessaire que l'élève soit orienté et inscrit dans l'enseignement spécialisé.

Il sera proposé de modifier de l'article 147 du décret du 3 mars 2004 :

« Seuls les enfants régulièrement inscrits dans l'enseignement spécialisé depuis au moins trois mois peuvent bénéficier de l'intégration permanente partielle et de l'intégration temporaire », se verra amputé de « depuis au moins trois mois ».

- Dans les faits, certains établissements ne s'embarrassent actuellement pas de la règle. Ils inscrivent l'élève dans le spécialisé mais celui-ci reste dans l'enseignement ordinaire à temps partiel. Les parents n'ont pas le sentiment d'avoir inscrit leur enfant dans le spécialisé. L'effet psychologique est important.
- Il faut être conscient que cette mesure favorisera l'intégration permanente totale, puisque, après un an d'inscription dans l'enseignement spécialisé, l'élève entre dans les conditions qui permettent ce type d'intégration.

5. Permettre à tous les enfants à besoins spécifiques de bénéficier des mesures liées à l'intégration permanente totale reprises dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Il sera proposé de modifier l'article 131 du décret du 3 mars 2004.

« § 1^{er}. L'intégration permanente totale concerne les élèves de l'enseignement fondamental spécialisé des types 4, 6 et 7, de l'enseignement secondaire spécialisé des types 4, 6 et 7 de forme 3 qui compte tenu de leurs potentialités sont susceptibles de satisfaire aux évaluations requises, et de forme 4.

§2. Le Gouvernement peut accorder une dérogation au § 1^{er} sur la base d'un avis motivé du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé.

En cas d'accord, le nombre de périodes d'accompagnement n'excédera pas quatre périodes.

La procédure reste alors celle définie par les articles 134 à 143 »

Qui pourra devenir :

« § 1^{er}. L'intégration permanente totale concerne les élèves de l'enseignement maternel spécialisé des types 2, 3, 4, 6 et 7, et les élèves de l'enseignement primaire des types 1, 2, 3, 4, 6, 7 et 8 ou de l'enseignement secondaire spécialisé des types 1, 2, 3, 4, 6 et 7 qui compte tenu de leurs potentialités sont susceptibles de satisfaire aux évaluations requises. »

L'article 132, § 2, sera aménagé afin de limiter l'aide nouvelle accordée à 4 périodes / semaine.

Cette mesure devrait être profitable dans le maternel de type 2, dans le primaire des types 1, 3 et 8 et dans le secondaire de type 3. Elle favoriserait les expériences d'intégration.

6. Permettre aux parents et aux professionnels de disposer en permanence d'une information claire, détaillée et précise relative aux droits et devoirs de chacun, ainsi qu'aux procédures permettant de répondre aux besoins de chaque enfant à besoins spécifiques en matière d'enseignement.

Elaboration d'un vade-mecum. Mise à disposition de ce vade-mecum sur le site « enseignement.be » et organisation de modules IFC visant l'appropriation de l'outil par les enseignants.

7. Permettre à l'élève atteint d'un trouble du comportement ou de la personnalité d'être accompagné lors de périodes de crise ou de mal-être.

Le jeune qui fréquente l'enseignement spécialisé de type 3 est régulièrement en crise, à tout moment de la journée. La présence d'un éducateur, capable de sortir, dans ces moments difficiles, l'élève de son groupe classe et de l'aider à retrouver la sérénité nécessaire est d'autant plus utile pour aider le jeune à se reconstruire que pour permettre une lutte efficace contre l'escalade de la violence dans l'école.

1. Création de la fonction « éducateur » en enseignement fondamental spécialisé.
2. Attribution d'éducateurs à l'enseignement fondamental et secondaire spécialisé de type 3.

Pour le niveau fondamental :

_ de charge par groupe de 20 élèves inscrits dans le type 3.

Pour le secondaire :

_ de charge par 20 élèves uniquement pour le type 3 en supplément des normes actuelles.

_ de charge en dessous de 20 aux écoles fondamentales de petite taille.

8. Pour l'enseignement de type 5, permettre la présence d'un enseignant lors des conseils de classe de l'enseignement ordinaire et favoriser l'existence d'un point de relais pour les parents au sein de ce même enseignement.

Diffusion de circulaires précisant :

- La création ou la désignation d'un lieu, à l'intérieur de l'établissement, où les parents peuvent déposer et reprendre les travaux et documents relatifs la scolarisation de leur enfant.
- La possibilité, pour les enseignants de l'enseignement de type 5, de participer aux conseils de classe dans l'école ordinaire fréquentée par l'enfant ou l'adolescent malade ou convalescent.
- Pour l'école à l'hôpital, les dispositifs d'accès, le rôle et l'offre de l'enseignement à l'hôpital.

9. Simplifier les mesures d'intégration et favoriser la prise en compte de l'intégration directe pour les élèves de l'enseignement maternel.

Les mesures liées à l'intégration et reprises dans le décret du 3 mars 2004 constituent, par la complexité liée aux procédures, un frein naturel à l'intégration en enseignement ordinaire. Les écoles prennent souvent cet argument comme prétexte à leur inertie. Des procédures aussi efficaces mais plus rationnelles seraient de nature à favoriser l'action.

Les élèves qui fréquentent l'école maternelle devraient pouvoir profiter d'un soutien à l'intégration sans nécessairement fréquenter l'enseignement spécialisé. Dans un premier temps, ils doivent pouvoir fréquenter l'école de leurs pairs. Une mesure devrait permettre un accompagnement spécifique selon des modalités à définir. Cette particularité devrait être prise en compte parallèlement à la simplification des procédures.

10. Soutenir les expériences visant à l'intégration de groupes d'enfants à besoins spécifiques accompagnés par l'enseignement spécialisé.

Plusieurs projets sont actuellement initiés en Communauté française :

- Projet « Mater Dei » : une classe d'élèves trisomiques est complètement intégrée dans une école ordinaire. Les élèves trisomiques partagent certains moments avec leurs pairs (repas, récréations, quelques activités de classes) ; mais ils ont également une partie de leurs activités avec leur groupe spécifique, avec application d'une pédagogie différenciée
- Projet « Tremblay » : un groupe d'enfants orientés vers le type 8 est resté dans la classe ordinaire. Le capital-périodes généré par ces enfants a permis de détacher un enseignant du spécialisé qui travaille en co-titulariat avec l'enseignant de l'ordinaire.
- Projet « autisme Bruxelles » : en réflexion, s'orienter vers le regroupement de plusieurs élèves atteints du syndrome d'Asperger (autisme de haut niveau) dans le même établissement d'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire. Le capital périodes dégagé permettrait un accompagnement du spécialisé sous une forme à déterminer, mais sans intervention directe en classe. L'accompagnant serait plus une référence stable pour l'élève.
- L'école fondamentale Sainte-Marie à Namur accueille plus de 20 jeunes sourds, sans que ces derniers ne soient inscrits dans le spécialisé, ce qui ne génère aucune aide spécifique.

Ces projets qui n'ont aucun impact budgétaire (puisque ce sont les moyens générés par l'élève dans l'enseignement spécialisé qui sont consacrés à son accompagnement) demandent parfois de petits aménagements des dispositions existantes pour leur permettre d'exister.

11. Offrir aux élèves à besoins spécifiques un enseignement en alternance.

Un groupe de travail sera mis en place afin d'adapter le décret du 11 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire à horaire réduit.

IX. Table des tableaux

Tableau 1 : Modèle individuel et modèle social du handicap (Rochat, 2008, adapté de Ravaud 2001 lui-même d'après Rioux 1997)	p.10
Tableau 2 : Les types de l'enseignement spécialisé en FWB (FWB, 2019a)	p.24
Tableau 3 : Les différents types d'intégration	p.29
Tableau 4 : Nombre de résultats en fonction des mots-clés utilisés lors de la recherche sur le site https://www.pfwb.be	p.39
Tableau 5 : Répartition des projets d'intégration dans l'enseignement ordinaire en FWB en 2014-2015 (Desmet et al., 2016, p.15).....	p.50

X. Table des Figures

Figure 1 : Modèle MDH-PPH 1998 (https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/)	p.11
Figure 2 : Modèle conceptuel de la CIF (OMS, 2001, p.19).....	p.12
Figure 3 : Nombre d'élève en intégration et part de l'intégration dans l'enseignement spécialisé par type d'enseignement en 2014-2015	p.50
Figure 4 : Évolution du nombre et de la part d'établissements d'enseignement ordinaire concernés par l'intégration	p.55
Figure 5 : Répartition des intégrations par province et par type pour l'année 2018-2019 (Service général de l'enseignement spécialisé, non publié)	p.55
Figure 6 : Évolution du nombre d'élèves en intégration	p.58
Figure 7 : Évolution du nombre et de la part d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé en FWB	p.59

Quelle place le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles donne-t-il aux élèves à besoins spécifiques ?

Analyse critique des différents textes législatifs au regard des recommandations pour une école inclusive

La convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (2006) préconise l'accès de tous les élèves à un enseignement inclusif, c'est-à-dire un enseignement focalisé sur l'accessibilité non seulement physique mais aussi pédagogique. Ce n'est donc pas à l'élève à s'adapter à la norme scolaire, c'est l'école qui doit s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins.

À l'heure actuelle, en FWB, la scolarité des élèves à besoins spécifiques peut prendre différentes formes. Alors que la Belgique a ratifié en 2009 la Convention de l'ONU, l'enseignement spécialisé est encore bien présent dans notre système éducatif. Les élèves à besoins spécifiques peuvent néanmoins fréquenter l'enseignement ordinaire selon différentes modalités. Ainsi certains de ces élèves peuvent être inscrits dans un dispositif d'intégration, d'autres peuvent bénéficier d'aménagements raisonnables, d'autres encore peuvent fréquenter des « classes à visée inclusive ».

Dans ce mémoire, nous analysons de manière critique les différentes dispositions législatives ainsi que les dispositions envisagées dans l'Avis n°3 relatif au Pacte pour un Enseignement d'excellence concernant ces élèves et nous les comparons avec les recommandations pour une école inclusive.