



© École Mater Dei à Banneux

L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie

Alice Pierard, Dominique Houssonloge et Michaël Lontie
Étude UFAPEC 2011 N°32.11

« La personne handicapée... empêche la société des hommes d'ériger en droit, et en modèle à imiter, la santé, la force, l'intelligence. Elle dénonce la folie des bien-portants... »

Henri-Jacques Sticker, *Corps infirmes et sociétés*, Dunod, 1982.

Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles
Siège administratif : avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies
Tél. : 010/42.00.50 - Fax : 010/42.00.59
Compte 210-0678220-48 - www.ufapec.be - info@ufapec.be

Avec le soutien du Ministère de la Communauté française# #

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
1. ÉTAT DES LIEUX	4
1.1. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	5
1.2. TYPES, FORMES ET PHASES.....	7
2. PROBLEMES ET CHANCES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	13
2.1. L'OFFRE ET LES MANQUES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE EN FONCTION DES TYPES ET DES FORMES	13
2.2. LE PLAN INDIVIDUEL D'APPRENTISSAGE (PIA).....	15
2.3. LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE ET LE CEB.....	16
2.4. LE POINT SUR L'INTEGRATION.....	18
2.5. FAMILLES, GESTION EDUCATIVE ET MISE EN PROJET	26
3. LES PROJETS DE VIE DES ELEVES.....	29
3.1. QUELS PROJETS ?.....	30
3.2. QUELQUES EXEMPLES	39
3.3. QUELLE PLACE DE L'ECOLE DANS CES PROJETS ?.....	40
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE	46
A. LES TEXTES LEGAUX	46
B. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	47
C. AUTRES TEXTES BIBLIOGRAPHIQUES	49
D. AUTRES SITES INTERNET DE REFERENCE	49

Introduction

Tout au long de l'année 2010-2011, l'enseignement spécialisé, qui accueille près de 33.000 élèves en Communauté française, a fêté ses 40 ans. Cet anniversaire est l'occasion de faire le point et de montrer l'évolution du spécialisé jusqu'à aujourd'hui, d'observer et d'analyser ce qu'il propose à ce jour.

La différence a toujours suscité malaise et peur, voire rejet. Le handicap n'y a pas échappé. « Tel un miroir brisé, l'enfant marqué par un handicap renvoie à ses parents ; mais aussi à nous tous, une image déformée qui fait peur et dont nous nous détournons. »¹ A travers l'histoire de l'enseignement spécialisé, quelle est l'évolution du statut de la personne handicapée ? Plus largement encore, comment notre société accueille-elle la différence ?

L'enseignement spécialisé est-il un enseignement en marge ou comme certains le nomment « extra-ordinaire » ? Peut-on considérer le spécialisé comme un enseignement à part entière ou plutôt de l'ordre de l'occupationnel ? Quelles sont ses spécificités ? Quels ponts entre le spécialisé et l'ordinaire ? Depuis 2004, l'intégration dans l'enseignement ordinaire est reconnue, soutenue et encadrée. Comment l'intégration s'est-elle imposée peu à peu et pourquoi ? Quel bilan tirer ?

Comment l'école prépare-t-elle à l'« après-école », quelles perspectives sont pensables pour le jeune, son insertion dans la société, son projet de vie, son épanouissement, son autonomie ?

Et les familles dans tout ça ? Les parents d'enfants à besoins spécifiques ont-ils un rapport ou un rôle différent avec l'école ? Comment sont-ils accompagnés, guidés ?

A travers notre étude, nous avons voulu répondre aux questions que tout un chacun peut se poser : quels élèves l'enseignement spécialisé accueille-t-il ? Avec quels objectifs et projets pour le jeune ? Comment se structure et fonctionne le spécialisé ? Répond-il aux besoins des élèves et de leurs familles ?

Tout au long de la présente publication, nous avons choisi de donner la parole à des acteurs de l'enseignement spécialisé, enseignants, directions, parents, etc. qui, au quotidien, se mobilisent et s'investissent pour et avec le jeune en construction de son projet de vie tout en acceptant et en dépassant son handicap. Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés !

1. État des lieux

« Les cinq sens des handicapés sont touchés, mais c'est un sixième qui les délivre ; bien au-delà de la volonté, plus fort que tout, sans restriction, ce sixième sens qui apparaît, c'est simplement l'envie de vivre ». (Grand corps malade, dans sa chanson « le 6ème sens »)

¹ Korff Sausse, S., *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, 1996.

1.1. Historique de l'enseignement spécialisé

Dans le statut et la représentation de la personne handicapée, il y a une avancée énorme. Déjà dans la terminologie employée, un changement positif et plus respectueux est perceptible : d'enseignement « spécial » on est passé à « spécialisé ». Les élèves ne sont plus des « retardés pédagogiques », des « arriérés », des « anormaux » ou « atteints de troubles » mais des élèves « à besoins spécifiques présentant des retards ou déficiences ». Les mots choisis ne sont pas anodins mais significatifs d'une évolution des mentalités.

En Belgique, c'est seulement en 1877 que la première école d'enseignement spécialisé est créée à Gand. En 1882, il y a 11 écoles pour sourds et aveugles. Cependant, la reconnaissance de la personne handicapée est encore loin d'être acquise comme en témoigne le *Congrès de Milan* sur l'éducation des sourds. Les conclusions du Congrès sont que pour bien s'intégrer dans la société, les sourds ne doivent pas pratiquer le langage des signes, renommé « langage des singes », mais bien articuler de façon artificielle et lire sur les lèvres. En réalité, comme le souligne Marcel Crochet, ancien recteur de l'Université catholique de Louvain et président du conseil d'administration de l'IRSA (Institut royal pour sourds et aveugles), l'objectif du congrès n'était pas la reconnaissance d'une identité mais bien la recherche de la normalité. La différence et par là l'identité même de la personne handicapée étaient tout à fait niées.²

En 1914, enfin, la loi sur l'instruction obligatoire prévoit que les communes organisent des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ».

En 1924, la loi impose l'organisation d'un enseignement spécialisé au sein des écoles ordinaires. Dans les faits, les écoles ne disposent pas de moyens pour prendre l'enfant en charge : les élèves en situation de handicap sont mis à l'écart dans des classes annexées.

Face à cette situation dramatique, les enseignants lancent un SOS. Par ailleurs, dans les années 50, des associations de parents se mobilisent pour que des enfants atteints d'un handicap lourds (Infirmes Moteurs Cérébraux par exemple) puissent être scolarisés.

En 1970, la loi sur l'enseignement spécialisé est votée, de nouvelles écoles sont créées et un transport scolaire est mis en place. En 1978, un arrêté d'exécution précise les 8 types d'enseignement³, dote l'enseignement spécialisé de personnel paramédical. L'enseignement spécialisé prend son envol en Belgique, ce qui suscite l'admiration dans les autres pays européens (parce qu'il permet désormais l'accès à l'enseignement pour tous). Mais si l'enseignement spécialisé dispense un enseignement à part entière et de qualité, il n'en reste pas moins un système de ségrégation. La personne handicapée est reconnue dans sa différence et valorisée dans son identité mais pas suffisamment intégrée dans la société.

Les familles d'enfants en situation de handicap ont « une blessure de type narcissique : mon enfant n'est pas comme les autres ». Philippe Tremblay, chercheur à l'ULB a travaillé sur la représentation que l'on a de l'enseignement spécialisé : « les acteurs institutionnels sont unanimes sur le fait que le passage en enseignement spécial serait très difficile pour les parents. L'image négative de ce type d'enseignement y serait pour beaucoup. [...] Un deuil, un échec, une souffrance, une peur, un stigmate, une voie de garage, une catastrophe, une sanction, etc. Cela entraîne des comportements de résistances, des refus de l'enseignement

² Crochet, M., *L'enseignement spécialisé. Enjeux et fondement*. Conférence donnée lors des 40 ans de l'enseignement spécialisé catholique, La Marlagne, 12 octobre 2010.

³ Cf. 1.2.A. *Les types*.

spécial »⁴. En 1981, une circulaire en faveur de l'intégration est rédigée. En 1986, des élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité peuvent suivre des cours dans l'école ordinaire.

Parallèlement, un mouvement européen est en marche pour promouvoir l'intégration et la Communauté française est pointée du doigt. En 1994, la Déclaration de Salamanque proclame 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. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier »⁵. En 1995, des élèves des types d'enseignement 4 (atteints d'une déficience physique), 6 (atteints de déficiences visuelles) et 7 (atteints de déficiences auditives) peuvent être intégrés de manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire (l'élève est inscrit dans l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé reçoit des périodes pour son accompagnement).

Après l'Europe, les parents font de nouveau pression. Permettre à l'élève en situation de handicap de rester le plus longtemps possible dans l'ordinaire est essentiel parce que cela fait partie d'un projet de société pour leur enfant. Ces parents revendiquent qu'il aille dans l'école maternelle des environs notamment parce que les transports scolaires sont lourds pour le rythme de l'enfant (parfois plus de 2 heures par jour). Certaines écoles sont de bonne volonté et accueillent des enfants à besoins spécifiques sans moyen supplémentaire pour autant.

La Ligue des droits de l'enfant, plate-forme pour l'accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école⁶ se constitue, regroupant de nombreuses associations de parents. En 2003, la Ligue organise ses premiers Etats généraux de l'intégration et Jean-François Delsarte, alors Secrétaire Général Adjoint de la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, la rejoint en proposant que l'enseignement spécialisé soit le partenaire de l'intégration. Leur mobilisation va peu à peu faire tomber des barrières et rendre l'intégration possible.

En 2004, l'enseignement spécial change de nom et est réorganisé : un nouveau décret sur l'enseignement spécialisé est voté. Des moyens lui sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire.

En 2009, un décret reconnaît, soutient et organise l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Les élèves ayant reçu une attestation pour un des 8 types de l'enseignement spécialisé sont susceptibles de pouvoir bénéficier (éventuellement) d'un projet d'intégration.

Par ailleurs, des adaptations spécifiques sont possibles :

- pour les élèves polyhandicapés dans les types 2, 4, 5, 6 ou 7 ;
- pour les élèves avec autisme dans tous les types

⁴ Tremblay, Ph., *L'enseignement spécial : Pour quoi ? Pour qui ? Tout compte fait. Analyses des représentations relatives à l'enseignement spécial*. Projet de prévention générale du CAAJ de Bruxelles. Ministère de la Communauté française, 2002.

⁵ UNESCO, *La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux*, Paris, 1994, pp. 7-8.

⁶ <http://www.ligue-enfants.be>

- pour les élèves dysphasiques/aphasiques, dans tous les types sauf le type 2.

D'autre part, l'enseignement spécialisé peut être organisé en enseignement secondaire en alternance. En 2011, l'intégration dans l'ordinaire est ouverte à tous les types de l'enseignement spécialisé.

1.2. Types, formes et phases

A. Les types

La catégorisation officielle d'enseignement exprimée à l'article 8 du décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé se décline en huit types distincts. Cette catégorisation a permis de constituer un enseignement adapté aux besoins éducatifs relatifs aux spécificités et difficultés des élèves appartenant à un même groupe. Les besoins éducatifs, dit le décret, « sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe »⁷. En cas de handicaps multiples, l'élève sera aiguillé vers le type d'enseignement le plus approprié à ses besoins éducatifs tout en tenant compte de son âge et de ses capacités. Pour les types 1, 2, 3, 4 et 8, ce travail de détermination du type le mieux approprié aux capacités réelles et potentielles de l'élève est effectué par une équipe pluridisciplinaire. Il s'agit le plus souvent du Centre Psycho-Médicosocial (PMS) rattaché au Pouvoir Organisateur (PO) de l'école accueillante⁸. Pour les types 5, 6 et 7, c'est l'examen médical effectué par un spécialiste reconnu spécifique au type d'enseignement visé qui entérine le type (pédiatre ou médecin référent du service de pédiatrie de l'établissement de soins ou de l'institution de prévention pour le type 5, ophtalmologue pour le type 6 et spécialiste en oto-rhino-laryngologie pour le type 7).

Le type 1 d'enseignement spécialisé est destiné aux élèves chez lesquels a été diagnostiqué un retard et/ou un (des) trouble(s) léger(s) du développement intellectuel mais pour qui les connaissances scolaires élémentaires, des habilités techniques et une formation professionnelle peuvent être acquises en vue d'une intégration dans un milieu socioprofessionnel ordinaire.

Le type 2 est destiné aux élèves chez lesquels a été diagnostiqué un retard et/ou un (des) trouble(s) modéré(s) et/ou sévère(s) du développement intellectuel. Les pédagogies développées auront pour objectif de permettre, au terme du cursus, l'intégration de l'élève à retard ou trouble modéré dans un milieu socioprofessionnel adapté. Les activités éducatives proposées aux élèves dont le handicap a pour origine l'arriération mentale sévère auront pour objectif de les sociabiliser.

Le type 3 vise les élèves qui ont des troubles structurels du comportement, des difficultés relationnelles et affectives. Le programme de formation utilisera des méthodes orthopédagogiques et psychothérapeutiques adaptées.

Le type 4 d'enseignement spécialisé est destiné aux élèves handicapés physiques et qui n'entrent pas dans les conditions des types 5, 6 et 7 et dont l'état nécessite le recours à des soins médicaux et paramédicaux réguliers ou à l'emploi de méthodes orthopédagogiques.

⁷ Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

⁸ Ou encore d'un office d'orientation scolaire et professionnelle ou de tout autre organisme offrant les mêmes garanties en matière d'orientation scolaire ou professionnelle, organisés, subventionnés ou reconnus par la Communauté française.

Le type 5 prend en charge les élèves qui fréquentent une clinique, un hôpital ou une institution médico-sociale organisée ou reconnue par la Communauté française, à l'exclusion des colonies scolaires. Les écoles qui proposent l'enseignement de type 5 collaborent avec l'établissement d'origine de l'élève (qu'il s'agisse d'un établissement spécialisé ou ordinaire), lequel est seul habilité à délivrer les certificats, diplômes ou attestations légales de celui-ci.

Le type 6 est destiné aux élèves atteints de cécité ou d'amblyopie⁹ et qui nécessitent régulièrement des soins médicaux et paramédicaux et/ou l'emploi de méthodes orthopédagogiques.

Le type 7 est destiné aux élèves atteints de surdité ou d'hypoacousie¹⁰ et qui nécessitent régulièrement des soins médicaux et paramédicaux et/ou l'emploi de méthodes orthopédagogiques.

Le type 8 s'adresse aux enfants n'ayant pas de troubles de l'intelligence, de l'audition ou de la vision mais présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés importantes dans le développement du langage, de la parole ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul. Soit les enfants « dys »¹¹ pour qui les difficultés sont telles que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire.

Les types 1 et 8 d'enseignement spécialisé ne sont pas organisés au niveau de l'enseignement maternel spécialisé et le type 8 n'est pas organisé au niveau de l'enseignement secondaire spécialisé. La catégorisation par type vaut donc bien pour le fondamental comme pour le secondaire, à l'exception du type 8, lequel n'est pas représenté dans le secondaire. Cette décision a des objectifs et des conséquences particulières que nous analyserons au chapitre 2.3. de la présente étude¹². Il est à noter que, par ailleurs, très peu d'enfants émanant du spécialisé de type 8 repassent dans le primaire ordinaire.

⁹ Diminution de l'acuité visuelle fonctionnelle sans lésion organique apparente (Petit Larousse, 2008).

¹⁰ Diminution partielle de l'acuité auditive (Petit Larousse, 2008)

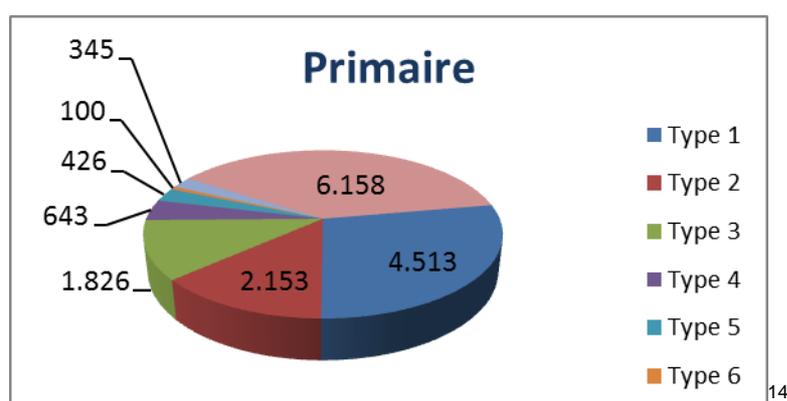
¹¹ Dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie et dyscalculie.

¹² Cf. 2.3. Le passage du primaire au secondaire et le CEB.

Tableau récapitulatif de types

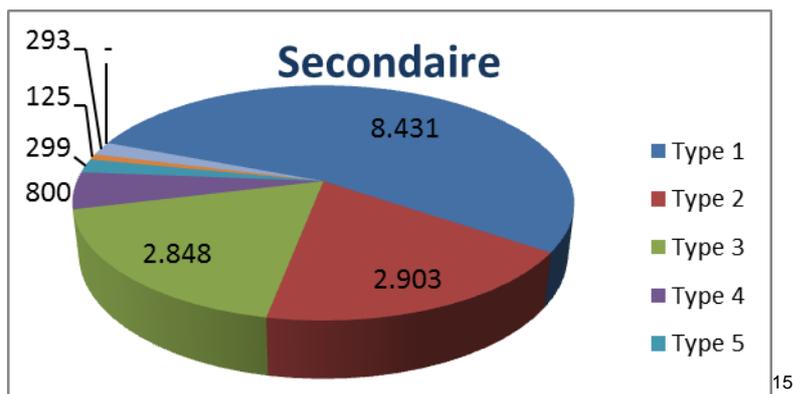
Type d'enseignement	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire
1 : pour les élèves atteints d'arriération mentale légère		X	X
2 : pour les élèves atteints d'arriération mentale modérée ou sévère	X	X	X
3 : pour les élèves atteints de troubles du comportement et de la personnalité	X	X	X
4 : pour les élèves atteints de déficiences physiques	X	X	X
5 : pour les élèves malades ou convalescents	X	X	X
6 : pour les élèves atteints de déficiences visuelles	X	X	X
7 : pour les élèves atteints de déficiences auditives	X	X	X
8 : pour les élèves atteints de troubles instrumentaux		X	

Etnic¹³ a produit en 2011 la sixième version d'une vaste étude statistique sur les indicateurs de l'enseignement en Communauté française. Le rapport donne notamment des indications quant à l'enseignement spécialisé. Ci-dessous, vous pouvez apprécier la répartition du spécialisé par type en primaire et en secondaire.



¹³ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26464&navi=3253>

¹⁴ Source : Indicateurs de l'enseignement en Communauté française, Etnic, 6^{ème} édition, 2011.



B. Les formes et les phases

Dans le secondaire spécialisé, il existe quatre formes d'enseignement. Ces formes correspondent aux objectifs éducatifs et pédagogiques globaux, en fonction des capacités d'apprentissage sociaux, techniques et intellectuels. Le choix de la forme adaptée peut être défini par le PMS. La discussion et la prise de décision finale se font en Conseil de classe¹⁶. C'est sur cette base que sera ensuite formulé le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)¹⁷ de l'élève.

La forme 1 a pour objectif de travailler les aptitudes sociales des élèves en vue de leur intégration en milieu de vie adapté. Elle est disponible pour les types 2, 3, 4, 5, 6 ou 7. Elle est organisée en une seule phase, laquelle se construit autour du projet pédagogique d'établissement. La forme 1 encourage l'épanouissement et l'autonomie des apprenants. Une attestation de suivi scolaire est délivrée.

La forme 2 a pour objectif de donner une formation générale, sociale et professionnelle en vue de l'intégration des élèves en milieu de vie et professionnel adapté. Elle est disponible pour les types 2, 3, 4, 5, 6 ou 7. Elle est organisée en deux phases sur base du projet pédagogique de l'école. La première phase a pour but la socialisation de l'élève, favorise l'émergence d'aptitudes professionnelles et l'expression d'un projet personnel. La seconde phase poursuit les exigences de la première phase dans une perspective plus concrète et axée sur les nécessités de la vie sociale et professionnelle. C'est le Conseil de classe qui détermine la durée de chaque phase en fonction des progrès individuels de l'élève. Le cursus s'arrête de toute façon à 21 ans, sauf dérogation expresse et motivée. Une attestation de suivi scolaire accompagnée d'un descriptif des compétences acquises sont délivrés.

La forme 3 a pour objectif de donner une formation générale, sociale et professionnelle en vue de l'intégration des élèves en milieu de vie et professionnel ordinaire. Elle est disponible pour les types 1, 3, 4, 5, 6 ou 7. La forme 3 s'articule en trois phases autour du projet pédagogique d'établissement. La première année de première phase est un temps d'observation et permet à l'apprenant de se familiariser avec un ou, plus souvent, plusieurs secteur(s) d'activité professionnelle et d'une période d'a priori un an de pratique polyvalente d'un secteur en particulier. La deuxième phase poursuit la formation polyvalente dans un

¹⁵ Source : *Idem*.

¹⁶ « Le conseil de classe est composé de l'ensemble des membres des personnels directeur et enseignant, auxiliaire d'éducation, paramédical, psychologique et social qui ont la charge de l'instruction, de l'éducation et de la formation d'un groupe d'élèves et qui en portent la responsabilité », Article 80, §1 du décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004.

¹⁷ Cf. 2.2. *Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)*.

secteur en particulier, de manière plus approfondie, dure a priori deux ans et est alimentée par des stages pratiques en entreprise. La troisième phase précise les objectifs professionnels et doit aboutir à une qualification professionnelle équivalente à un certificat d'enseignement secondaire inférieur. Les élèves qui quittent l'établissement sans obtenir la qualification reçoivent une attestation de suivi scolaire accompagnée d'un descriptif des compétences acquises.

La forme 4 a pour objectif de donner une formation qui permette aux élèves de se préparer à la vie active, de poursuivre leurs études dans le supérieur et d'y obtenir un diplôme. Elle est disponible pour les types 3, 4, 5, 6 ou 7. Les objectifs et la structure d'enseignement est comparable à l'enseignement ordinaire de type 1. Toutefois, une dérogation peut être envisagée pour un prolongement de la durée maximale de trois ans pour le premier degré en fonction des difficultés spécifiques de l'élève.

Tableau récapitulatif des formes

Forme d'enseignement	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7
1 : intégration en milieu de vie adapté		x	x	x	x	x	x
2 : intégration en milieu de vie et professionnel adapté		x	x	x	x	x	x
3 : intégration en milieu de vie et professionnel ordinaire	x		x	x	x	x	x
4 : préparation à la vie active et l'enseignement supérieur			x	x	x	x	x

C. Plus concrètement

Nous nous sommes rendus dans une école spécialisée du réseau libre catholique à Montignies-sur-Sambre, pour mieux nous rendre compte des réalités de terrain et des conséquences pratiques du décret sur la vie et le fonctionnement des écoles. L'établissement s'adresse à des jeunes filles de 13 à 21 ans. Elles sont 245 élèves cette année (2011-2012). L'école accueille des élèves de types 2 & 3 en forme 2 et des élèves de type 1 & 3 en forme 3. A l'origine, l'école était dirigée par les Sœurs de Sainte-Marie. Un an après la création de l'enseignement spécial, les sœurs, jugeant de la nécessité d'une école spéciale dans les environs de Charleroi, décident de se lancer dans le projet. L'école va fêter ses 40 ans d'encadrement spécialisé dans les mois à venir. Il s'agit d'une école de filles depuis ses origines.

L'école propose donc la forme 2 et la forme 3. La forme 2 est découpée en deux phases. La phase 1 accueille les plus jeunes élèves, lesquelles doivent encore apprendre à vivre ensemble, à se découvrir, à découvrir leurs talents. La phase 2 accueille les élèves qui vont progressivement se lancer dans la vie active, sociale ou professionnelle en milieu adapté. Durant cette phase, des stages de découverte et d'insertion sont organisés. Elles sont familiarisées à divers aspects de la vie sociale et professionnelle (mutuelles, AWIPH, CV, démarches administratives, transports en commun,...). Ces deux phases durent en moyenne trois ans chacune et ne peuvent excéder quatre ans. En qualification, quatre options

professionnelles sont disponibles : habillement, hôtellerie, service aux personnes, arts appliqués. La qualification est découpée en trois phases d'en moyenne deux ans, quatre ans maximum. La phase 1 vise à la socialisation (comment se tenir en classe, se comporter, communiquer,...). Dès la phase 2, les élèves peuvent être intégrées à un programme CEFA, et sont donc partiellement immergées en entreprise. Les trois phases s'articulent sur base des compétences acquises par chaque élève et permettent à la jeune fille de présenter, en fin de parcours, une qualification.



Défilé des créations textiles des élèves de l'option habillement de l'école visitée à Montignies-sur-Sambre

**Image prise par Télésambre le 8 avril 2010 :
<http://telesambre.rtc.be/content/view/8036/399/>**

Le système par phases permet d'éviter une culture de l'échec scolaire puisqu'il n'est pas question d'un redoublement année après année. Il est toutefois nécessaire de garder un processus en progrès pour permettre au jeune de se projeter dans l'avenir et de lui donner l'envie d'évoluer. Malgré tout, ce système permet de sortir quelque peu les apprenants du spécialisé de l'échec scolaire sous la forme d'un « couperet annuel », lequel risquerait de couper les jambes à un ou une élève en progrès (progrès qui n'aurait pas nécessairement suivi le rythme de l'année scolaire).

2. Problèmes et chances de l'enseignement spécialisé

2.1. L'offre et les manques de l'enseignement spécialisé en fonction des types et des formes

Lorsqu'ils doivent choisir une école pour leur enfant, les parents se posent le plus souvent de très nombreuses questions, comme par exemple celle de l'accès, de la proximité, du projet pédagogique, du cadre de vie, de la réputation et des « on-dit », du taux de réussite pendant et après le cursus scolaire, des options de formation, du réseau d'enseignement, ... Ces questions sont importantes, déterminantes et ne sont possible que grâce à une chose : le luxe du choix. Pour ne pas dire le droit du choix. Mais ce droit, les parents qui doivent inscrire leur enfant dans une école en fonction des besoins spécifiques de celui-ci ne l'ont pas toujours. Car il faut bien constater, pour le spécialisé, un déséquilibre dans l'offre d'enseignement en fonction des régions, des niveaux et suivant les types accueillis et les formes dispensées en Communauté française. Et certains parents sont confrontés à des choix très difficiles, pour ne pas dire discriminants ou impossibles. Ils doivent parfois renoncer à mettre leur enfant dans une orientation adéquate, leur infliger de longs trajets et donc des horaires lourds, ou alors renoncer à le garder près d'eux pour qu'il puisse être intégré dans un milieu scolaire approprié dans une région éloignée. Dans certains cas, il n'y a plus de place dans l'école souhaitée alors que, dans la même région, pour un autre type ou une autre forme d'enseignement, l'offre est quasi surabondante... C'est ce qui a amené le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé (CGES) à constituer un groupe de travail pour répertorier l'offre et les manques et pointer les manières de répondre à ces manques, par exemple en incitant les Pouvoirs Organisateurs (PO) à y pallier. Le CGES a ensuite publié un avis, régulièrement mis à jour, sur lequel nous nous reposons ici¹⁸ en parallèle avec les données d'Access Service, site qui répertorie (par type) les établissements scolaires qui proposent un enseignement spécialisé¹⁹. Il s'agit de l'enseignement spécialisé tous réseaux confondus. Le CGES réunit d'ailleurs l'officiel et le libre à sa table car une politique commune est absolument utile et nécessaire en la matière. Les données reprises ci-dessous sont également à lire « tous réseaux confondus ».

Liée à la question de l'offre d'enseignement, les transports scolaires posent de gros problèmes pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves du spécialisé déjà confrontés à des difficultés liées à leurs besoins spécifiques. C'est le Service Public de Wallonie (SPW) qui est en charge des transports scolaires, non les écoles. Elles assistent souvent impuissantes à des manquements d'égards, à des situations inappropriées et ne peuvent relayer l'inquiétude des parents, des professeurs et de l'équipe éducative auprès de la SPW ou du législateur qu'à titre de témoin, de spectateur. Cette question spécifique et qui mobilise l'Ufapec depuis plusieurs années déjà fait l'objet d'une analyse particulière en décembre 2011²⁰. Elle n'est donc pas traitée ici.

A. Maternelle

Les données statistiques d'Etnic 2011 sur les indicateurs de l'enseignement en Communauté française montrent que proportionnellement au primaire et au secondaire, peu d'enfants fréquentent le maternel spécialisé (pour rappel, ni le type 1 ni le type 8 ne sont organisés en maternelle – alors que par exemple l'aphasie et la dysphasie peuvent déjà être diagnostiquées à cet âge...). 1.274 enfants étaient inscrit en maternelle dans le spécialisé en

¹⁸ Avis n°1 du CGES : Analyse de l'adéquation de l'offre d'enseignement spécialisé :

www.enseignement.be/download.php?do_id=7855&do_check=

¹⁹ http://www.accessservice.be/search_besoin2.php?id_service=316&id_besoin1=192&ord=services

²⁰ Houssonloge, D., Pierard, A., *Le transport scolaire dans l'enseignement spécialisé : un parcours semé d'embûches*, analyse UFAPEC n°33.11, 2011.

2009-2010 pour un total de 16.164 en primaire tous types confondus. Le CGES remarque qu'à Bruxelles les écoles limitent le nombre de places pour les enfants de type 3 ou refusent d'organiser l'enseignement de type 3 en maternelle par manque d'encadrement éducatif. Pour répondre à ce manque, le CGES appelle à ce qu'un mi-temps d'éducateur supplémentaire soit accordé aux écoles organisant le type 3. Dans la province du Luxembourg, les types 5 et 6 ne sont pas organisés en maternelle.

B. Primaire

Le problème de l'accueil du type 3 à Bruxelles est le même en primaire : les écoles limitent volontairement le nombre de places disponibles ou ne l'organisent simplement pas. Dans le Hainaut, le type 3 est bien représenté dans le centre et l'est mais les zones les plus occidentales (Tournai-Mouscron) n'ont pas d'écoles à disposition. Pour le type 5, des nouveaux besoins se font sentir à Bruxelles au niveau des unités psychiatriques et il n'y a pas d'écoles adaptées dans le Hainaut occidental ni dans la province du Luxembourg (mais, selon l'avis du CGES, des négociations sont en cours pour ces deux régions). Aucune école de type 6 n'existe pour les provinces de Namur et du Luxembourg. En Brabant-Wallon, il n'y a pas d'écoles pour les types 6 et 7 et il manque des places en type 2 et 4. Les enfants se trouvent obligés de se rendre dans les provinces périphériques pour suivre une formation adaptée. A la suite du CGES, l'Ufapec considère que des politiques incitatives et un système dérogatoire devraient être mis en place pour aider les PO des écoles à combler les manques de chaque région en fonction d'un découpage géographique en zones (à l'image du découpage admis par les différentes instances d'enseignement en Communauté française) plutôt que par province. C'est un enjeu crucial pour le Hainaut occidental.

C. Secondaire

A Bruxelles, la seule école à proposer une formation secondaire de type 3 en forme 1 a été ouverte cette année. Trois ans après l'ouverture de l'école fondamentale spécialisée de type 3 dédiée aux troubles autistiques, « Les Pilijs », à Bruxelles, a créé une école secondaire pour les adolescents atteints d'autisme (type 2, forme 1 & 2). Pour les types 6 et 7, il n'existait auparavant aucune école secondaire en Communauté française, tous réseaux confondus. L'Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue, à Liège, accueille depuis quelques années maintenant des élèves en forme 1 jusqu'à 21 ans. En forme 2 et forme 3, il n'y a pas d'offre d'enseignement de type 3 à Bruxelles. Le Brabant-Wallon, Namur et la province du Luxembourg sont dépourvues d'écoles pour les types 6 et 7 en forme 2, 3 et 4. Le problème de la forme 4 est un problème global : il manque d'écoles proposant la forme 4, ce qui a des répercussions sur la prise en charge des élèves en intégration dans l'ordinaire et des élèves exclus de l'ordinaire, lesquels réclament des adaptations sociales ou scolaires spécifiques. Ce qui est demandé par le CGES, c'est de permettre aux établissements de forme 3 de prendre en charge la forme 4 (moyennant balises et conditions à définir) en vue de permettre l'organisation de l'intégration de ces élèves dans l'enseignement secondaire ordinaire tout en étant suivis par une équipe pluridisciplinaire *ad hoc*. Dix-sept sites hospitaliers organisent un enseignement de type 5 de forme 4 en Communauté française mais aucun d'entre eux ne se situe dans la province de Luxembourg. Une nouvelle implantation a vu le jour à Namur en septembre 2011 et organise tant le primaire que le secondaire. Comblant un vide dans la province, l'implantation a vu le jour sur le site du Centre de psychiatrie infantile « Les Goélands », lequel dépend de l'institut d'enseignement spécialisé « Mariette Delahaut » à Jambes. Une autre implantation de type 5 primaire et secondaire a aussi été créée cette année à Liège, au Centre de jour « Les Machiroux » (dépendant de l'école communale d'enseignement spécialisé « Léopold Mottet » à Liège).

Les trois nouvelles école et implantations ouvertes cette année répondent donc à un besoin réel et à des manques qui avaient été relevés dans l'avis n°1 du CGES. Il faut continuer en

ce sens, en gardant à l'esprit les problèmes de mobilité et le risque d'inscription d'un enfant dans une forme d'enseignement qui ne lui convient pas pour des difficultés d'ordre pratique ou géographique (avec toutes les conséquences que cela induit). Il faut éviter autant que faire se peut les « classes fourre-tout », les mélanges de types problématiques et les « placements opportunistes ». Telles sont encore trop souvent les conséquences d'une défection de l'offre, et dont les élèves comme le personnel d'encadrement subissent directement les conséquences.

2.2. Le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)

A. Un projet pour et avec l'enfant

Rendu obligatoire par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, le PIA y est défini comme suit : « Outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. L'élève et ses parents peuvent être associés à son élaboration. »²¹

Comme le précise le Secrétariat de l'Enseignement Catholique, « Le PIA, Plan Individuel d'Apprentissage, est un **outil d'évaluation formative**. On entend par évaluation formative une évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier et définir le(s) progrès accompli(s) par l'élève. L'évaluation formative permet également de comprendre la nature des difficultés rencontrées par l'élève, soit dans le développement des compétences transversales, soit lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde sur l'autoévaluation (à partir de la définition du Décret « Missions » Art. 5 10°, repris dans le Programme Intégré adapté aux Socles de Compétences. »²²

Le PIA est un outil d'information, de décision et de régulation au service du conseil de classe. Il encourage le dialogue entre les acteurs entourant l'élève.

« Le Plan Individuel d'Apprentissage d'un élève reste dans son école d'origine jusqu'à ce que le chef d'établissement de la nouvelle école le réclame. Le Plan Individuel d'Apprentissage devra être transmis conjointement avec les documents légaux justifiant l'inscription de l'élève et comprendra l'entièreté des objectifs, des actions et des résultats. Le plan individuel d'apprentissage peut éventuellement être accompagné d'une synthèse. Il pourra être complété par des informations pertinentes qui influencent la suite de la scolarité. »²³

B. Le P.I.A. n'est pas :

- le rapport du conseil de classe
- une formalité administrative
- le dossier de l'enfant
- le bulletin
- le protocole d'inscription dans l'école

²¹ Source : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1125>.

²² Op. cit.

²³ Communauté française, Circulaire 3804, circulaire relative aux modalités de transmission du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) du 28 novembre 2011.

- le référentiel des compétences que l'enfant doit atteindre²⁴

C. Le rôle et la place des parents

« Le PIA est un outil de communication active avec l'enfant et les parents (éducateurs). L'enfant et ses parents (ou éducateurs) sont des partenaires de l'équipe pluridisciplinaire dans la mise en place d'un projet pour l'enfant ; le projet pédagogique s'inscrit dans un projet plus large, le projet éducatif, qui a pour finalité le projet de vie de l'enfant. »²⁵

Dans la réalité de terrain, il y a lieu de s'interroger. Lors de l'interview de la maman de Sarah, élève de 17 ans dans le type 7, elle-même enseignante, nous avons voulu l'interroger sur le PIA mis en place pour et avec son enfant. Elle ignorait tout de la question. Il semble que cela soit le cas de bien d'autres parents.²⁶ Si les parents ont le droit d'être informés et de consulter les documents relatifs à leur enfant (comme par exemple le PIA), sont-ils réellement amenés par les écoles à s'y arrêter et à s'y intéresser ? Comme le souligne la Ministre Simonet, les parents, acteurs extérieurs mais essentiels, doivent être beaucoup plus mobilisés et impliqués par les écoles²⁷.

2.3. Le passage du primaire au secondaire et le CEB

Comme nous l'avons exposé plus haut (cf. 1.2.) l'enseignement de type 8 n'est pas organisé en secondaire. Les élèves pris en charge dans les établissements spécialisés adaptés au type 8 en primaire sont dès lors redirigés, soit vers le secondaire ordinaire, soit vers le secondaire spécialisé, où ils sont donc assimilés à un autre type. L'objectif est d'amener un grand nombre d'élèves sortant du type 8 vers l'enseignement ordinaire et, dans les faits, c'est le cas pour la majorité d'entre eux (48% en 2009-2010²⁸). Plus de 80% de ceux-ci rejoignent le degré différencié²⁹. Mais l'Ufapec s'interroge sur cette suppression pure et simple sans que des adaptations spécifiques ne soient mises en place pour ces élèves. Le passage du primaire au secondaire est déstructurant pour la grande majorité des enfants ; cela ne peut l'être que davantage pour les enfants dyslexiques, dysorthographiques, dysphasiques, dyspraxiques ou dyscalculiques puisqu'ils ont une difficulté supplémentaire à gérer. Et ce n'est sans doute pas un hasard si le différencié prend en charge quatre élèves sur cinq dans l'ordinaire : classes plus petites, souplesse des contenus, heures de remédiation permettent aux élèves « dys » d'avoir plus de temps pour effectuer les tâches demandées. Mais cela induit un double effet pervers. D'une part, les « dys » sont en soi tout-à-fait capables d'appréhender des contenus aussi complexes que ceux proposés en 1^{ère} commune. Cela leur nécessite simplement des aménagements structurels et matériels (plus de temps lors des interrogations et examens, agencement des questionnaires, absence de

²⁴ Op. cit.

²⁵ <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>

²⁶ Lacroix, J., *Le Plan Individuel d'Apprentissages en questions et en réponses*. Analyse FAPEO 2010, p. 8 – Interpellation de Caroline Persoons au Parlement de la Communauté française, le 7 février 2011. <http://archive.pcf.be/10000000106d05a>

²⁷ Réponse à l'interpellation de Caroline Persoons, op. cit.

²⁸ Source : Agers, Service général de pilotage du service éducatif – Données pilotage.

²⁹ Afin de remédier aux 15 % des élèves qui ne maîtrisent pas les savoirs de base à la sortie du primaire, la Communauté française a adopté le décret modifiant le premier cycle du secondaire. Depuis septembre 2008, les élèves n'ayant pas obtenu leur CEB à l'issue des primaires ont accès à la 1^{ère} année différenciée. A l'issue de cette 1^{ère} année, s'il réussit le CEB, l'élève peut soit passer dans l'année complémentaire, soit rejoindre la 1^{ère} année commune. Dans tous les cas, il lui faudra trois ans pour terminer le premier degré. Certains élèves ayant obtenu leur CEB mais éprouvant des difficultés en 1^{ère} commune peuvent bénéficier de deux heures de rattrapage par semaine en plus de leur bloc habituel de 32h. Si les difficultés perdurent, l'élève pourra rejoindre le différencié en année complémentaire.

recto/verso,...) mais on ne leur en laisse pas nécessairement la possibilité. D'autre part, le premier degré différencié, s'il autorise un retour en 1^{ère} année commune, mène, à terme, les élèves vers l'enseignement qualifiant. Et on se retrouve dès lors face à des situations absurdes où des enfants dyspraxiques ou dyscalculiques sont aiguillés vers des filières techniques et professionnelles encore moins appropriées à leurs difficultés. Par ailleurs, de nombreux enfants du type 8 (42% en 2009-2010³⁰) sont redirigés vers l'enseignement spécialisé, lequel ne peut évidemment pas répondre directement à leurs particularités. Ils sont généralement intégrés au type 1, plus rarement au type 3.

En Communauté française, en 2009, 152 élèves du primaire spécialisé ont obtenu leur CEB et 346 l'ont obtenu dans le secondaire spécialisé. 1555 élèves ont obtenu leur CEB en 1^{ère} différenciée et 977 l'ont obtenu en 2P (deuxième professionnelle). Les chiffres du spécialisé sont éloquents, surtout si on les compare avec les chiffres du primaire ordinaire, qui a délivré 44.431 CEB en 2009³¹. Tel qu'indiqué dans le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé, les élèves n'ayant pas obtenu leur CEB à l'âge de 13 ans ont d'office accès au spécialisé du secondaire. Cécile Colmant, éducatrice spécialisée et en charge d'une partie du suivi administratif à Montignies-sur-Sambre nous indique : « Il y a possibilité de passer le CEB dans l'école mais, dans les faits, l'obtention est excessivement rare. Le CEB n'est pas ou peu adapté aux perspectives du spécialisé ni à la formation (à tout le moins dans notre école). Le passage du CEB peut faire l'objet d'un projet individuel (PIA), doit se faire dans les premières années et n'a de sens qu'en vue d'un retour dans l'ordinaire ». Mais là encore, petit bémol : « les compétences scolaires de l'élève peuvent être bonnes mais ça ne suit pas nécessairement au niveau social et comportemental. L'adaptation à l'ordinaire devient pratiquement impossible pour les seules raisons d'adaptation sociale. » Sur le terrain, l'équipe éducative de Montignies-sur-Sambre observe un pourcentage excessivement faible de transfert vers l'ordinaire après une 1^{ère} observation³² et, a fortiori, une réorientation très fréquente vers le spécialisé par le PMS.

Lors de l'arrivée de l'élève dans l'école, le dossier scolaire est transmis par l'école d'origine et détaille le parcours, les bulletins et les résultats. Une attestation délivrée par le Conseil Psycho-Médicosocial détermine le type³³. Dans l'école de Montignies-sur-Sambre, le dossier scolaire comprendra désormais trois fardes : les données antérieures, le PIA construit au sein de l'école accueillante (lequel reprend les objectifs et révisé ceux-ci en fonction de l'évolution à chaque bulletin) qui s'accompagne d'un carnet de bord du suivi comportemental et du suivi des absences, et le dossier paramédical (logopède, psychologue, infirmière sociale...). Le PMS détermine le type et vise l'orientation des élèves. Pour ce qui est de la forme préconisée, la discussion et la prise de décision finale se font en conseil de classe (selon les prescrits légaux).

Les parents ont accès au suivi de leur enfant sur simple demande. L'école contacte les parents lorsqu'elle estime que cela s'avère utile. Les parents peuvent aussi être convoqués par l'école ou le CPMS attaché à celle-ci.

La question du continuum entre le primaire et le secondaire est cruciale et continue d'alimenter les débats. La circulaire n°2955 est consacrée au continuum tout au long du cursus scolaire et souligne l'importance du PIA, qui suit l'élève du début à la fin : « Le développement de l'élève dans la globalité de sa personne doit être une priorité telle que le

³⁰ Source : Agers, Service général de pilotage du service éducatif – Données pilotage.

³¹ Source : Indicateurs de l'enseignement en Communauté française, Etnic, 6^{ème} édition, 2011.

³² La 1^{ère} observation propose des cours transversaux pour permettre aux étudiantes de mieux choisir leurs options. Il s'agit de la première phase en forme 3.

³³ Tout élève provenant de l'ordinaire doit d'abord passer par le CPMS pour faire une évaluation des difficultés et constituer un dossier scolaire. Cf. 1.1. Les types.

définit le Décret Missions (Art.6). C'est le PIA, Plan Individuel d'Apprentissage, qui permet à l'équipe pluridisciplinaire de se centrer sur l'évolution de chaque élève.»³⁴ Cette pluridisciplinarité apparaît comme essentielle et réclame une grande souplesse. Cela demande aussi de continues adaptations entre les différents acteurs de l'enseignement spécialisé. Toutefois, si rupture il y a, c'est entre le primaire et le secondaire puisque, bien souvent, c'est le passage vers un monde totalement nouveau : « Afin d'éviter que les élèves, pour la plupart déjà très sensibles au phénomène de rupture et d'exclusion, soient perturbés par des changements incohérents, la communication et la concertation entre les personnes de l'équipe éducative s'avèrent indispensables non seulement au sein de chaque niveau d'enseignement, mais aussi lors des passages maternel-primaire-secondaire. »³⁵ L'Ufapec encourage toutes les initiatives qui permettraient aux acteurs du primaire et du secondaire de se rencontrer et de rendre possible le passage de l'un à l'autre le moins déstructurant possible ainsi qu'une meilleure attention des particularités et besoins spécifiques de l'enfant.

2.4. Le point sur l'intégration³⁶

Comme nous l'avons présenté précédemment, l'intégration d'élèves porteurs d'un handicap est le fruit d'un long processus où les parents, mais aussi les acteurs de terrain et les responsables institutionnels, ont été de formidables leviers.

Fin 2008, nous avons consacré une analyse à ce sujet qui paraissait encore utopique il y a une dizaine d'années.³⁷ Depuis 2004, le nombre d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé en intégration dans l'ordinaire n'a cessé d'augmenter: 1155 élèves en 2011-2012 pour 188 en 2004-2005.

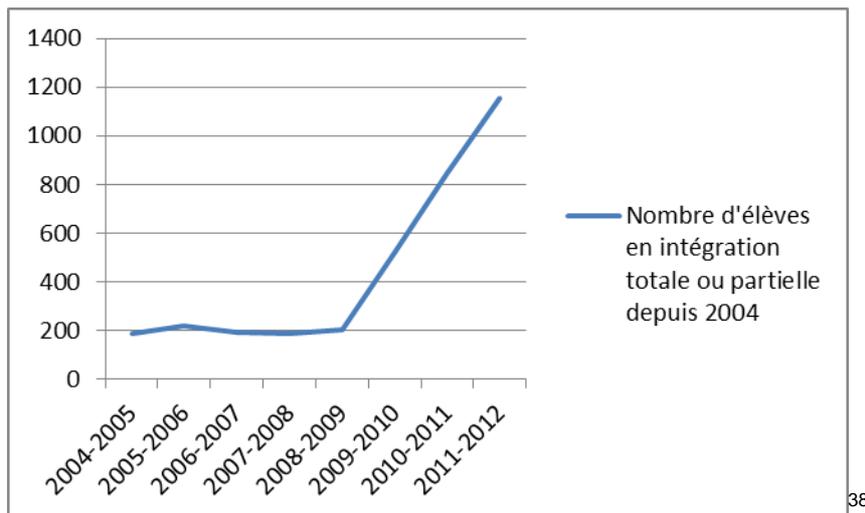
³⁴ Communauté française, circulaire n° 2955 – « Le continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé : suivi harmonieux de la scolarité de tout élève », 11/12/2009 :

http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/3165_20100813151005.pdf

³⁵ *Idem.*

³⁶ Voici la définition donnée pour le terme d'intégration par l'UNESCO en 1977 : « L'intégration est une philosophie basée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux et doivent être respectés et valorisés ; c'est une question de droits humains essentiels. C'est ensuite un processus sans fin dans lequel les enfants et les adultes handicapés ou malades ont la possibilité de participer pleinement à toutes les activités de la Communauté, offertes à ceux qui n'ont pas de handicap » (Unesco- 6 octobre 1977). Nous complétons cette définition par celle de Rachel Sermier, collaboratrice à l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg qui précise ce qu'est l'intégration scolaire : « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques, dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans notre société. »

³⁷ Houssonloge, D., *L'intégration des élèves porteurs d'un handicap dans l'enseignement ordinaire... enfin possible en 2009 ?* - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2908-l-integration-des-eleves-porteurs-d-un-handicap/>



Il existe 3 types d'intégration³⁹ :

- intégration permanente totale : tous les cours toute l'année
- intégration permanente partielle : certains cours toute l'année
- intégration temporaire partielle : certains cours une partie de l'année

A. Pourquoi l'intégration

Rappelons succinctement ce qui motive autant les projets d'intégration : « Par l'intégration scolaire, il y a l'espoir de changer les représentations négatives et exclusives que l'on a de la personne handicapée pour qui bien des portes restent fermées. C'est pourquoi, l'intégration des élèves à besoins spécifiques représente un enjeu important de société qui va bien au-delà du domaine éducatif. En intégrant la personne handicapée dès le plus jeune âge, il y a l'espoir et la volonté que le handicap soit démythifié. »⁴⁰

B. Les plus de l'intégration

L'intégration est « une richesse pour l'école », pour reprendre le titre du colloque que le Parlement de la Communauté française lui a consacré en septembre 2008.

C'est d'abord une richesse pour l'enfant à besoins spécifiques, et par extension pour sa famille, qui peut espérer dans le cadre de son projet de vie, une véritable intégration présente et à venir dans un environnement plus ou moins proche et éviter des effets négatifs pouvant être présents s'il relevait de l'enseignement spécialisé comme le stigmatisation, la ségrégation scolaire, [...] le fait que quand on rentre dans le spécialisé, il est difficile d'en ressortir.⁴¹ Toutefois, il y a lieu de bien comprendre que le but de l'intégration n'est pas que tous les enfants atteignent les mêmes compétences à l'issue de leur scolarité mais bien qu'ils aient développé divers apprentissages au meilleur de leurs potentialités.

³⁸ D'après les chiffres du magazine *Prof* de la Communauté française, Juin 2011 & Janine Gobiet, SeEGEC.

³⁹ Voir la note du SeGEC du 20 mars 2010, Enseignement ordinaire et spécialisé - L'intégration des élèves à besoins spécifiques. <http://admin.segec.be/documents/5383.doc>

⁴⁰ www.ligue-enfants.be, Manifeste pour l'intégration scolaire, 2007.

⁴¹ Tremblay, Ph., op.cit., p. 42.

Quand la différence devient... un cadeau !



Il faut rester vigilant dans le processus d'intégration en développant des stratégies favorisant les relations sociales et l'acceptation des enfants porteurs d'un handicap⁴² : « différentes études ont montré que des enfants avec différents types de handicaps trouvaient difficile l'intégration en classe ordinaire : difficultés de se faire des amis, non intégration dans les jeux spontanés et participation seulement à des activités à orientation sportive ou autres activités récréatives ». ⁴³

Tant les témoignages des écoles ordinaires que la recherche⁴⁴ attestent que les enfants relevant de l'ordinaire ne sont pas freinés dans leurs apprentissages. Il y a même des bénéfices : le développement d'attitudes plus positives vis-à-vis des personnes en situation de handicap et une plus grande tolérance aux différences.

L'intégration telle qu'organisée par le décret va permettre également une valorisation des compétences et de l'expérience des enseignants du spécialisé par la collaboration avec les enseignants de l'ordinaire ainsi qu'une approche pluridisciplinaire et une confrontation des pratiques. La recherche a aussi montré que les enseignants qui font de l'intégration développent généralement des attitudes positives, spécialement lorsque celle-ci s'accompagne d'un système de soutien adéquat.⁴⁵

⁴² <http://www.agile.ch/t3/agile/index.php?id=978>, Sermier, R., *L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire*, AGILE Entraide Suisse Handicap, Bern, 2004.

⁴³ Rose, B., Doumont, D., *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Unité RESO, Education pour la Santé, Faculté de Médecine, Université catholique de Louvain, 2007, pp. 5-7.

⁴⁴ *Ibidem* – voir aussi Rachel Sermier, op. cit ;

⁴⁵ *Idem*.

C. Bilan et limites de l'intégration

Nous avons interrogé Janine Gobiet, responsable pédagogique pour l'enseignement fondamental spécialisé au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. Elle relève certaines des mêmes difficultés que Rosanna Delussu, conseillère au Conseil de l'enseignement des communes et des provinces, dans le dossier sur l'enseignement spécialisé du magazine *Prof* : difficultés à trouver des écoles partenaires et les difficultés liées aux déplacements.⁴⁶ Le bilan global à tirer, c'est que l'intégration peut être une chance pour l'élève à besoins spécifiques mais pas n'importe comment ni à n'importe quel prix.

Il ne suffit pas d'accueillir l'élève et encore moins de « gommer sa différence ». Avant le décret 2004, certains élèves faisaient l'objet d'intégration « sauvage » sans moyen, sans réflexion approfondie et concertée des besoins en termes d'apprentissage. Si ces jeunes étaient intégrés socialement, les résultats en termes d'apprentissages cognitifs n'étaient pas toujours à la hauteur des attentes.

L'intégration c'est un projet personnalisé pour chaque élève. Elle ne peut pas être imposée. Elle nécessite la libre adhésion des différents partenaires : parents, école ordinaire, école spécialisée, CPMS. « L'intégration ne représente pas l'Eldorado, souligne Janine Gobiet, il ne faut pas leurrer les familles : 4 périodes (de 50 minutes) sont mises à disposition de l'école ordinaire et assurées par le personnel de l'enseignement spécialisé. Certes, l'aide est appréciable mais le reste du temps, l'équipe de l'enseignement ordinaire doit poursuivre seule les stratégies proposées par l'enseignement spécialisé. Les enseignants y sont peu préparés. Les conseillers pédagogiques peuvent accompagner les équipes éducatives qui se lancent dans un projet d'intégration ».

En conclusion, l'intégration scolaire est UNE des réponses possibles. Elle ne peut pas être généralisée à tous les enfants à besoins spécifiques et sur l'entièreté de leur scolarité. Elle est un libre choix des parents dans l'intérêt de l'enfant et de son projet de vie ultérieur. L'enseignement spécialisé est un enseignement à part entière dont on se doit aussi de souligner les points forts : le renforcement de l'estime de soi, l'individualisation des apprentissages, la mise en œuvre de stratégies orthopédagogiques et la qualité de l'encadrement.⁴⁷ Pour poursuivre la réflexion sur l'intégration, nous vous proposons ici le témoignage d'un parent d'élève et celui d'un directeur d'école.

⁴⁶ D'après le magazine *Prof* de la Communauté française, Juin 2011, p. 17.

⁴⁷ Tremblay, Ph., op. cit. p. 42.

Interview d'un parent

- Pouvez-vous en quelques mots nous présenter votre enfant et son parcours scolaire (écoles, CEB, orientation) ?

Sarah a été adoptée. Elle est d'origine africaine. Elle a eu une méningite à l'âge de 5 mois. Lorsqu'elle est arrivée à la maison à l'âge de 9 mois, on s'est très vite rendu compte qu'elle ne réagissait pas aux sons. Sarah a de suite été diagnostiquée et appareillée. Elle a une surdité profonde à sévère (on dit qu'elle entend un avion d'une oreille et une tondeuse de l'autre sans ses appareils). Avec ses appareils, elle entend mais pas tous les sons. Par exemple, « kiwi » c'est « kw ». A force, elle a appris à lire sur les lèvres et à travailler par association aux mots connus.

Sarah est allée de suite au Centre Médical d'Audiophonologie de Montegnée (a.s.b.l.). Il s'agit d'un centre de rééducation fonctionnelle "ouïe-parole" (CRF) conventionné avec l'INAMI, agréé par l'AWIPH et spécialisé dans le domaine de la surdité. Elle a appris la langue des signes, a fait de la rééducation (paralysie d'une moitié de la face). Elle a parlé vers 20 mois. Elle a été scolarisée à Montegnée à 40 km de la maison jusque ses 6 ans et y a été très bien prise en charge. Méthode très ludique avec logopédie 5 fois par semaine.

Dès 4 ans, elle prenait le bus spécial, je ne pouvais pas la conduire, devant être en classe à 8h. Le papa était parti et vivait à l'étranger. La galère ce bus ! Il ne passait pas toujours ou il tombait en panne, Sarah rentrait parfois remplie de bleus. Une fois, elle était couverte de poudre de la tête aux pieds, les enfants avaient dégoupillé l'extincteur.

A 5 ans, elle a fait une première 1^{ère} primaire à Montegnée pour apprendre à lire et écrire et ainsi avoir de bonnes bases avant d'être réintégrée à mi-temps dans l'ordinaire, ce qui est le cursus normal pour les enfants atteints de surdité profonde à sévère.

A 6 ans, elle a continué un mi-temps au Centre et un mi-temps les matinées dans une école ordinaire en projet d'intégration depuis de nombreuses années pour des élèves atteints de surdité. Il y avait environ 15 enfants en intégration dans l'école.

En dehors du personnel du Centre, qui était formidable et qui suivait les enfants dans l'école ordinaire, il n'y avait aucun aménagement particulier. En tant que parent, on est déjà heureux que son enfant soit accepté.

Sarah a ensuite obtenu son CEB. Le Centre l'y a beaucoup préparée. Elle a ensuite commencé ses études secondaires dans une école de Liège (il n'existait rien dans notre région) qui en principe poursuivait le projet. Le fait d'avoir plusieurs enfants malentendants regroupés permettait d'avoir une codeuse en langue des signes 10 heures par semaine. Dans les faits, la codeuse n'était pas toujours présente et en dehors de cela, rien n'était mis en place dans l'école pour intégrer les élèves de type 7. Par exemple, l'enseignante parlait tout en tournant le dos aux élèves pour écrire au tableau. Donc Sarah ne savait pas lire sur les lèvres et comprendre ce qui était dit. On lui demandait aussi de faire de la compréhension à l'audition en anglais, une absurdité vu son handicap. A côté de cela, elle a poursuivi des séances de rééducation en soirée au Centre.

Face au manque d'encadrement adapté, j'ai changé Sarah d'école et l'ai inscrite dans une école plus proche en humanités sportives. Je suis allée personnellement rencontrer chaque enseignant pour lui expliquer le handicap de Sarah, son besoin de lire sur les lèvres, les manques de Sarah en termes de syntaxe, de vocabulaire. Cela n'a servi à rien. Les remarques au bulletin étaient toujours identiques « manque de travail ». Sarah ne s'est pas sentie comprise, cela a généré pas mal de colère. Or, Sarah, et encore plus à l'adolescence, ne veut pas paraître différente. Elle a appris à faire semblant de comprendre, à rire quand on rit.

Aujourd'hui, elle est en 4^{ème} professionnelle option coiffure dans une autre école et les choses se passent bien. Elle a la chance d'avoir une prof de cours pratiques qui lui explique les choses, qui lui

montre avec des gestes. Dans cette option, Sarah peut développer des compétences qui reposent en bonne part sur le visuel. Elle est aussi bien intégrée socialement. Sa créativité pourrait lui permettre de se réaliser et de s'épanouir professionnellement. Je l'imagine bien plus tard avoir son salon spécialisé dans les coiffures africaines, la pose d'ongles, etc.

- Sarah a-t-elle été bien intégrée dans ces différentes écoles de l'ordinaire ? Quelle est votre perception de l'intégration ? Quels sont pour vous ses points forts et ses limites ? A-t-elle bénéficié d'une aide, prise en charge, adaptation à ses besoins ?

Rappelons d'abord que vu son handicap (surdité sévère à profonde), Sarah n'a pas eu le choix : c'est la réintégration dans l'ordinaire dès 6 ans. L'intégration au niveau social et au niveau des apprentissages a été super dans l'enseignement primaire. Le monde des sourds est un monde à part, l'intégration a permis à Sarah de développer une richesse de vocabulaire, de s'ouvrir de nouveaux horizons.

Sarah est une jeune fille très sociable, elle sort avec son frère ou ses amis, va au mouvement de jeunesse et a toujours fait comme tout le monde. Je l'emmenais au cinéma, à des concerts, en club de vacances, etc.

Dans le secondaire, c'est Beyrouth. On est lâché pour tout et on doit se débrouiller à l'exception de l'aide du Centre pour la rééducation. Si de nouveau Sarah s'est fait des copains et a appris à être autonome (il n'y a plus de bus mis à disposition de l'élève), au niveau des apprentissages c'est zéro et le parent ne peut pas refaire l'école après l'école sans oublier les heures de rééducation à 40 km de la maison. J'aurais aimé que Sarah aille à l'Institut Royal des Sourds et Aveugles en internat (100 km de la maison) mais il y avait une liste d'attente énorme. Par contre, à 18 ans, le jeune retrouve plein de droits via l'AWIPH : aide pour les études supérieures, pour les permis de conduire, le téléphone, etc.

- Sarah a-t-elle bénéficié d'un Plan Individuel Adapté ?

Je ne sais pas ce que c'est, on ne m'en a jamais parlé.

- Votre formation et votre métier d'enseignante vous ont-ils aidée et si oui, en quoi ?

Oui, bien sûr. Étant déjà plus ouverte sur le monde des enfants, cela m'a d'abord aidée à gérer Sarah, ses apprentissages, déceler ses difficultés. J'essaie aussi de l'aider à développer de nouvelles compétences pédagogiques : lorsqu'on regarde un film, je lui explique de nouveaux mots de vocabulaire, je l'aide à élaborer des synthèses, développer une bonne méthode de travail.

- Comment décririez-vous le parcours des parents d'un enfant à besoins particuliers ?

Rires : bien entendu, c'est le parcours du combattant. Parce qu'en tant que parent, on court toujours, et dans tous les sens. Heureusement, le Centre m'a aidée, guidée et sécurisée jusqu'à l'entrée du secondaire.

Interview de Manu Hazée, directeur de l'école fondamentale Mater Dei à Banneux

- Pouvez-vous, en quelques mots, nous présenter votre projet d'intégration né en 2002 ? Qu'est-ce qui vous a motivé à lancer un tel projet dans l'école ?

L'école a toujours été ouverte aux différences quelles qu'elles soient et aux enfants en difficultés scolaires. Le projet est né d'un partage d'envies entre une maman active dans l'école et par ailleurs maman de Marie, élève trisomique scolarisée à Mater Dei en maternelle et moi-même.

Autour de nous, la volonté et la motivation de parents, d'enseignants et du personnel de l'école spécialisée « Les Castors » à Liège ainsi que de sa directrice Mme Pondant. Notre objectif : la création d'une classe transversale (d'âge différents) d'enfants à besoins spécifiques qui seraient intégrés dans l'école tant au niveau de l'infrastructure qu'au niveau humain. En septembre 2002, après 2 ans de préparation, avec l'aide de Jean-François Delsarte, alors Secrétaire Général Adjoint de la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, et le soutien des Ministres Hazette et Nollet, Mater Dei a accueilli 6 enfants trisomiques (de 6,5 à 11,5 ans) au sein de sa population scolaire.

Les élèves de cette classe de type 2 (élèves atteints d'un handicap mental modéré à sévère), bien que fréquentant Mater Dei, sont inscrits dans un établissement de l'enseignement spécialisé, l'Institut Les Castors, et disposent de leurs propres enseignants et de leur propre personnel d'encadrement (logopède, puéricultrice) appartenant à l'équipe des Castors.

Ce qui permet ce bon fonctionnement, c'est l'implication, la motivation de tous et la transparence. La communication est le maître-mot. Communication vers et entre les professeurs et communication vers les élèves. Un comité de pilotage rebaptisé ensuite « Comité d'accompagnement » a aussi permis de bien réguler le projet.

- Les élèves en intégration sont-ils bien intégrés, comment se passent les relations avec les autres élèves ?

Il s'agit bien d'intégration dans la pleine acceptation du terme. Si ces élèves disposent de leurs propres institutrices, de leur propre local – ce qui leur permet de créer les repères indispensables à leur bien-être -, ils participent activement à la vie scolaire et sociale des autres élèves. Grâce à de nombreuses passerelles, en groupe ou individuellement selon les besoins et les capacités de chacun, ces enfants rejoignent les classes « ordinaires » à l'occasion des cours d'éducation corporelle, d'ateliers divers, de certains travaux de français (élocution), mais aussi durant les récréations et les sorties scolaires notamment en classes de découvertes.

Les élèves sont fort bien intégrés et il faut même veiller à ce qu'ils ne soient pas trop « couvés » par les autres enfants.

- Quelle est votre perception de l'intégration dans l'ordinaire ? Quels sont pour vous ses points forts et ses limites ? Qu'est-ce qui a changé avec le décret ?

L'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'ordinaire permet de changer le regard de chacun. On ne nie pas la différence, on l'accepte, on met des mots dessus, on réexplique et on informe. On découvre aussi que chacun peut être riche de la différence de l'autre. C'est une culture d'école depuis des décennies.

La grande évolution pour notre classe du type 2, c'est qu'elle a été reconnue comme implantation de l'école spécialisée « Les Castors ». Grâce à cela, les élèves bénéficient des transports scolaires gratuits alors qu'avant les parents devaient s'organiser et faire de nombreux kilomètres pour venir conduire et rechercher leur enfant.

A côté de cette classe, nous avons 6 élèves en intégration individuelle relevant des types 1 (retard mental léger), 3 (troubles du comportement) et 8 (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie.). Grâce au décret, ils bénéficient d'une aide supplémentaire (4 périodes de 50 minutes par enfant par semaine). Le décret a permis de faire un pas de géant en terme d'intégration, d'autres sont encore à faire.

Nous acceptons un enfant par classe de maternelle en intégration individuelle. En primaire, nous n'acceptons pas d'enfant supplémentaire. Il faut rester très vigilant et se donner un cadre lorsqu'on fait de l'intégration. Il est utopiste de croire que l'on pourrait mixer 50% d'élèves de l'ordinaire et 50 % d'élèves relevant du spécialisé.

De plus, l'intégration de chaque enfant doit toujours être reconsidérée pour voir ce qui est le mieux pour lui, pour l'ensemble de la classe et pour l'équipe éducative. Il faut accepter dès le départ qu'une intégration permanente et totale ne sera peut-être pas possible.

L'année dernière, 2 enfants sur 6 ont dû être réorientés vers le spécialisé, notamment pour des questions de violence. Dans un projet d'intégration, c'est le bien-être de tous qui doit être respecté. Pour 2010-2011, on peut donc dire que l'intégration individuelle dans notre école a été un succès à 75%.

- Comment est élaboré le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) ? Les parents sont-ils associés à la démarche ?

Quatre à cinq objectifs sont définis pour aider l'élève à progresser. Lors de la première réunion du conseil de classe, les parents sont invités pour apporter leur regard, nuancer le PIA établi pour leur enfant. La place des parents comme partenaires de l'école est cruciale. Mais le système est encore à améliorer et il faut vraiment aller chercher les familles, faire tout un travail avec elles. Une farde de communication est mise en place entre l'école et la famille pour informer les parents du vécu scolaire de l'enfant.

Ensuite, tout au long de l'année, il y a concertation entre l'équipe éducative lors des trois autres conseils de classe pour trouver d'autres outils, d'autres méthodes pour atteindre les objectifs fixés et aider l'enfant à progresser.

Lorsqu'il y a changement d'école, même vers l'ordinaire, le PIA devrait toujours suivre l'enfant pour que sa nouvelle école puisse l'aider au mieux.

- Est-ce que le jeune a la possibilité de passer le CEB ?

Certains élèves passent le CEB et le réussissent. Cette année, à notre grande surprise et satisfaction, une élève relevant du type 8 a passé et réussi son CEB sans modalité particulière. Elle a pu ainsi passer dans le secondaire général.

- Quelle est la place du projet de vie de l'élève dans sa scolarisation ?

Nous visitons des écoles secondaires pour accompagner et informer le jeune et sa famille. Bien entendu, le choix de l'école leur appartient. La question du continuum pédagogique entre le primaire et le secondaire est fort importante.⁴⁸

L'idéal évidemment c'est de pouvoir poursuivre le projet d'intégration en secondaire. C'est le cas de Marie, qui est à présent en intégration au Collège de la Providence à Herve en partenariat avec le Centre Scolaire spécialisé Notre-Dame de Cerexhe-Heuseux.

Il n'y a jamais une seule solution. **Nous sommes toujours en questionnement et en recherche** parce qu'il faut individualiser pour chaque élève et prendre en compte et son épanouissement et le développement de ses compétences.

2.5. Familles, gestion éducative et mise en projet

A. Familles/école

Le pourcentage d'élèves du spécialisé issus de familles défavorisées varie en fonction des types, des formes d'enseignement et de la région. Mais **force est de constater qu'il y a une certaine tendance dans les écoles à reléguer les enfants d'origines plus modestes vers le spécialisé**. ATD Quart Monde a tiré la sonnette d'alarme à plusieurs reprises, en mettant en avant qu'un enfant issu d'un milieu familial socialement défavorisé a dix fois plus de « chances » de se retrouver dans l'enseignement spécialisé qu'un autre enfant⁴⁹. Ces enfants, dont les premières paroles et les premiers gestes ont peut-être été mal appréciés par des parents eux-mêmes démunis ou englués dans des difficultés personnelles, ces enfants soumis à la débrouille, qui doivent parfois s'occuper de leurs petits frères et petites sœurs, accusent un retard scolaire sur leurs homologues à 3 ans, 5 ans ou 7 ans ou montrent une inadaptation comportementale au groupe classe. Certains ont des réactions inappropriées aux circonstances, souffrent d'un manque de reconnaissance ou d'identification affective et n'entrent pas dans les cases du rythme scolaire jugé normal à un moment déterminé. Mais ils ont peut-être développé d'autres compétences, moins reconnues par l'école. Et plutôt que de leur donner la chance de comprendre et d'appréhender, avec le temps qui lui est nécessaire, les attentes spécifiques de l'école, ils sont diagnostiqués comme « débiles légers », comme « caractériels » et subissent très tôt un reclassement qui va déterminer toute leur vie. L'orientation se fait parfois en maternelle, parfois en secondaire, souvent en primaire. Une orientation qui a tendance, depuis quinze ans, à s'effectuer de plus en plus tôt, enfermant les enfants dans l'approche spécifique du spécialisé et empêchant le plus souvent tout retour vers l'ordinaire.

L'équipe éducative de l'école visitée à Montignies-sur-Sambre souligne que plus ou moins 80% des élèves inscrites souffrent d'abord d'un **handicap social**. Elles émanent en grosse majorité du quart monde de Charleroi. Certaines mamans sont d'anciennes élèves. Elles amènent leurs filles à l'école avec fierté en disant : « Maman était ici à l'école. Et elle était difficile ! Hein Madame ?! »... La collaboration avec les familles est possible mais complexe à réaliser. L'équipe évalue que seule une vingtaine de familles pourraient apporter un

⁴⁸ Cf. chapitre 2.3. *Le passage du primaire au secondaire et le CEB*.

⁴⁹ Lire à ce sujet : Visée-Leporcq, D., *Tout écolier est riche de son milieu*, in revue Quart Monde n°209 « Les droits de l'enfant en action », 2009 : <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=3116>

soutien associatif à l'école. Et, même dans ce rare cas, les centres d'intérêts des parents se font plus au niveau individuel que collectif. Chaque étudiante est différente, sa problématique individuelle. Ce qui explique que les familles potentiellement actives donnent toute l'énergie possible pour leur enfant en particulier plutôt que de s'impliquer pour le groupe. De plus, l'école doit intégrer la souffrance vécue par les parents quant au monde du handicap. Les parents doivent faire le deuil de l'enfant idéal ; cela peut prendre du temps d'accepter la situation. Avant toute éventualité de collaboration école/famille, il faut d'abord que la phase d'acceptation soit passée et pleinement assumée par les parents.

Même son de cloche aux « Chardons » de Chastre, une école spécialisée du fondamental qui propose un enseignement de type 2, de type 3 et de type 5. Cette école accueille 86 élèves cette année. Là aussi, ce sont quand même souvent des enfants de familles fortement précarisées, avec des existences difficiles, qui fréquentent l'école. L'équipe mentionne que le partenariat entre l'école et la famille dépend vraiment des parents et de leur motivation. Il n'y a pas toujours d'association de parents structurée puisque cela dépend souvent de deux ou trois parents moteurs. L'association et les actions parentales s'arrêtent aussitôt que lesdits parents quittent l'école. Des exemples concrets d'action ont été évoqués par nos interlocuteurs dans l'école. Une maman a créé un blog internet pour faire part à l'école du suivi de la scolarité de son enfant, certains organisent une fête pour l'anniversaire de leur enfant, des parents d'externes (enfants n'étant pas à la « petite maison » ou en internat) créent des relations entre eux et avec les instituteurs, des parents font des créations pour le marché de Noël de l'école...

Une bonne partie des élèves des « Chardons » sont à la « petite maison » (hôpital accueillant les types 5) ou en internat. Pour ceux-là, il n'y a pas ou peu de contacts avec les parents. Pour les autres, les parents ne se déplacent pas beaucoup. Mme Michelle, une institutrice, explique que, dans sa classe, elle a pu avoir des contacts avec les parents, qu'il y a une bonne entente et qu'une bonne relation s'est installée. Il y a certains parents avec lesquels le contact s'établit et la collaboration se passe bien. Et c'est bénéfique pour l'enfant. Car il se sent alors porté dans son projet à la fois par l'école et par ses parents. Ainsi, un élève arrivé dans l'école il y a quatre ans était au départ fort solitaire, tout le temps dans sa bulle et ne parlait pas beaucoup. Il a fait sa scolarité aux « Chardons » et est à présent en intégration au Collège Saint-Guibert. La famille a accompagné, collaboré au projet scolaire de cet enfant. L'équipe éducative a pu collaborer avec les parents, discuter et les aider à accepter. Tous ces efforts ont permis à l'enfant de se développer et de s'ouvrir aux autres et au monde. Mais ça reste un cas rare, nous disent les éducateurs.

B. Gestion éducative et mise en projet

Nous sommes toujours dans l'école secondaire spécialisée pour types 2 et types 3 de Montignies-sur-Sambre. Pour ce qui est de la gestion éducative de l'école, un éducateur est prévu pour 80 élèves, comme dans l'ordinaire, alors que les filles doivent être constamment encadrées. Au niveau structurel, l'équipe éducative remarque qu'il faudrait que ce chiffre soit revu en fonction du statut de l'école (spécialisé/ordinaire), de la région et des réalités sociales des élèves. Il existe toutefois un apport supplémentaire d'heures éducateurs en fonction du nombre d'élèves de type 3.

Les éducateurs observent que les problèmes sont plus fréquents entre formes qu'entre types : les élèves en forme 2 ont peur des élèves en forme 3, lesquelles ont tendance à les considérer comme des « demeurées »... Les parents d'élèves de forme 2 ont d'ailleurs du mal à accepter la concomitance avec les élèves de forme 3 car cela entraîne régulièrement des violences. Mais il n'existe aucune école accueillant exclusivement des types 2 en Communauté française... Le directeur de l'école remarque que le phénomène inverse existe également et que des élèves de type 3 ont peur de certaines élèves de type 2.

Les éducateurs sont particulièrement attentifs au décrochage scolaire. Les absences sont contrôlées. Et à ce niveau, il y a une information particulière, pour ne pas dire une éducation à donner aux parents. Face au constat d'un pourcentage important d'élèves en décrochage au sein même de l'établissement, les filles circulant dans les couloirs sans jamais assister aux cours, l'équipe éducative a créé un programme de réinsertion sociale interne. Le « Village », qui doit voir le jour bientôt, sera une structure scolaire d'aide à la socialisation ; il en existe actuellement cinq en Belgique francophone. Concrètement, il s'agira d'une yourte installée dans l'enceinte de l'école où les filles en décrochage pourront se rendre. Il s'agira d'une parenthèse dans leurs études, consacrée à leur réinsertion sociale, à la récupération d'un équilibre personnel, à la formulation de nouveaux objectifs personnels. L'équipe éducative sera renforcée pour mener à bien ce projet.

Par ailleurs, l'école a déjà mis sur pied une structure d'éloignement temporaire des étudiantes dans le cas où elles ne sentiraient plus aptes à suivre le cours normalement. Cette structure, composée de trois lieux distincts, a été appelée « Triangle ». Il y a tout d'abord « l'accueil », où les demandes des élèves sont entendues et analysées avec elles. Il y a également le « Sas », muni d'un punching-ball, qui permet aux filles de se défouler et de se débarrasser physiquement de leurs énervements ou frustrations. Ensuite, elles peuvent se rendre dans le « lieu de vie », qui est un local d'écoute, d'expression et où une multiplicité d'activités de reconstruction (jeux, peinture, bricolage,...) sont possibles. Bien entendu, il n'est pas nécessaire que l'étudiante passe par tous les lieux en cas de difficulté. C'est l'élève qui, parfois aiguillée par l'équipe éducative, choisira des étapes nécessaires pour lui permettre de retourner en classe dans de bonnes dispositions.

A l'école « Les Chardons » de Chastre, l'ouverture au type 2 dans l'école est assez récente et concerne l'autisme uniquement. Les élèves du type 2 bénéficient donc d'une approche spécifique et propre. La présence de type 5, s'explique par la présence de la « petite maison », nom donné à l'hôpital pédopsychiatrique. Les élèves du type 3 et du type 5 suivent les cours ensemble dans la mesure où les élèves du type 5 à qui l'école s'adresse ont les mêmes difficultés liés à l'affectif et aux troubles du comportement.

Les classes sont organisées selon les besoins des enfants. Celle de Mme Valérie, par exemple, accueille des élèves qui sont en décrochage scolaire, qui ont besoin de cadre et de maternage. La répartition dans les classes se fait selon les capacités, les aptitudes relationnelles, le lien social recherché,... L'équipe des « Chardons » essaye toutefois de ne pas mettre dans une même classe trop d'élèves qui viennent d'une même unité de la « petite maison ». Ils ont déjà l'après quatre heures ensemble et vivent dans la même partie de l'hôpital, ce qui en soi suffit.

Le projet pédagogique des « Chardons » consiste d'abord à essayer de prendre l'enfant là où il est dans son évolution personnelle, dans ses apprentissages, dans ses manières d'être,... L'équipe éducative va développer un projet pour permettre à l'élève d'évoluer, d'aller le plus loin possible dans ses capacités. Ce sont des projets personnels, adaptés à chaque enfant, lesquels vont donner à l'enfant le plaisir d'apprendre. Il s'agit de tenir compte de l'enfant avant tout, de son développement personnel, de sa situation familiale, de ses apprentissages, de ses capacités,...

Dans les classes, il y a des espaces collectifs et des espaces individuels pour permettre des moments de travail en groupe mais aussi des moments où l'élève peut se centrer sur lui-même, être dans sa bulle. L'équipe éducative travaillait surtout de manière individualisée à ses débuts. Elle a depuis développé des techniques nouvelles laissant davantage de place au travail en groupe. Ceci dans l'objectif de renforcer le lien entre les enfants, de promouvoir le souci d'appartenance et de solidarité (entre autres compétences sociales). Face à des élèves ayant des difficultés relationnelles et communicationnelles, l'équipe pédagogique met

tout en place pour que la communication soit la meilleure possible avec l'enfant et entre les enfants. Ils travaillent avec la conception que chacun est un maillon de la chaîne thérapeutique, qu'il y a des moments clés et des leviers. L'instituteur est le thérapeute du quotidien, au quotidien. Et comme il n'est pas toujours évident de communiquer avec un enfant qui n'a pas accès au langage, il faut développer des stratégies originales, adéquates. Il faut pouvoir user de divers moyens pour comprendre sa demande, ses besoins. Un exemple de moyen utilisé est la communication par l'image. Par exemple, des enfants non parlants ont ainsi pu être intégrés dans des réunions entre enfants et adultes, par petits groupes.

3. Les projets de vie des élèves

Après avoir fait le point sur l'organisation de l'enseignement spécialisé, ses forces et ses difficultés, voyons quels projets de vie sont possibles pour les jeunes sortant de cette filière d'enseignement.

Ayant des besoins spécifiques et un parcours particulier, les élèves de l'enseignement spécialisé ne pourront pas forcément avoir la même vie que d'autres. A force de persévérance et de volonté, ils pourraient avoir leur propre logement et un travail comme tout un chacun mais cela leur demanderait beaucoup plus d'efforts qu'à d'autres. Et pour certains, leurs difficultés et besoins sont tels que ce ne serait pas possible.

Bien sûr, il ne faut pas chercher à rentrer dans une norme : chacun sa maison et son travail. Cela est avant tout une question d'épanouissement personnel. Notre projet de vie, c'est ce qu'on souhaite pour notre vie d'adulte, ce qui nous donne envie de continuer et nous rend heureux. Projet personnel, épanouissement, bonheur... Tout cela est très subjectif. Il n'y a donc pas un choix de vie meilleur qu'un autre. Que chacun construise son projet selon ses envies, ses besoins et ses capacités, c'est cela qui est important. Et ces projets vont se construire dans différents domaines de la vie : le travail, la vie sociale, le lieu de vie et la gestion du quotidien.

Les jeunes qui sortent de l'enseignement spécialisé, ayant des besoins spécifiques, vont devoir faire face à des problèmes et des difficultés dans la réalisation de leurs projets de vie. En fonction du type de handicap qu'ils portent, les principales sources de problèmes sont leur position de forte dépendance, leurs responsabilités limitées et le manque de connaissance de leurs droits (et donc le non-exercice de ces droits). Il va être difficile pour eux de se détacher du noyau familial, de gérer seul leur situation.

Pour certains, c'est la galère car les jeunes et leurs parents n'ont pas toujours connaissance des services qui peuvent leur apporter de l'aide et des possibilités qui s'ouvrent à eux en terme de travail, de logement, d'activités de loisirs,... De plus, les places en entreprise de travail adapté, en centres de jours, en services résidentiels,... sont limitées. Il n'y en a pas pour tous. Il faut rechercher tôt selon ce que le jeune souhaite et ce qui serait adapté à ses besoins. Pour cela, il peut être intéressant de bénéficier de l'aide de l'AWIPH (agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées), d'un service d'accompagnement,...

Les jeunes à besoins spécifiques et leurs proches vont parfois devoir faire preuve de créativité car l'offre est limitée tant au niveau des possibilités de travail, des centres de jour occupationnels et des lieux d'hébergement. Pour les parents, c'est souvent le parcours du combattant et beaucoup d'entre eux vont être à l'origine de nouveaux projets : maison à l'autonomie, insertion en milieu de travail ordinaire, activités...

Dans les pages qui suivent, nous allons évoquer différentes ASBL, plusieurs projets. Ce sont des exemples pour illustrer les projets de vie possibles pour ces jeunes à besoins

spécifiques, nous ne présentons pas un panorama exhaustif des possibilités qui s'offrent à la sortie de l'enseignement spécialisé.

3.1. Quels projets ?

A. Activités professionnelles

Pour ce qui est des activités professionnelles, différentes options s'offrent aux jeunes à besoins spécifiques. L'éventail va d'une intégration en milieu de travail ordinaire à une inscription en centre de jours occupationnel, en passant par des contrats d'adaptation professionnelle débouchant sur un contrat de travail, un travail en entreprise de travail adapté, des embauches dans les services publics, du bénévolat,...

Il est important pour ces jeunes d'avoir une activité professionnelle ou du moins occupationnelle car ces activités sont vecteurs d'intégration, d'émancipation, de socialisation et d'indépendance.

L'aide de l'AWIPH, pour ce qui est de la formation, peut prendre deux formes :

- Un accompagnement pédagogique en enseignement supérieur
- Une formation professionnelle en entreprise (concrétisée sous forme de CAP, contrat d'apprentissage professionnel) ou en centre de formation professionnelle (avec différentes phases selon les formations proposées : observation, préformation, apprentissage du métier, formation continuée)

En ce qui concerne le travail, l'AWIPH peut aider le jeune à s'orienter professionnellement mais aussi favoriser la mise à l'emploi par différents moyens :

- *Orientation professionnelle.* En plus des services accessibles à tous comme le Forem, l'AWIPH propose ses services spécifiques aux personnes handicapées : des attachés en intégration professionnelle, un bilan d'orientation, des services d'accompagnement, diverses formations professionnelles et des stages de découverte. Le but est d'aider le jeune à formuler un projet tenant compte de ses choix et de ses capacités.
- *Emploi.* Pour favoriser l'emploi de personnes handicapées, l'AWIPH propose des mesures d'encouragement financier (prime en cas de désignation d'un tuteur, prime à l'intégration, prime de compensation, intervention dans les coûts d'adaptation du poste de travail, intervention dans les frais de déplacement, prime de lancement d'activité), impose un quota d'engagement de personnes handicapées dans les services publics, agrée des entreprises de travail adapté (ETA, anciennement ateliers protégés) et propose des soutiens qualitatifs comme la présence d'un attaché en intégration professionnelle.

Pour ceux qui n'ont pas les capacités de travailler, l'AWIPH met à leur disposition des services d'accueil de jour pour adultes (SAJA). Là, selon le projet du service, les personnes handicapées pourront réaliser diverses activités pour occuper leurs journées.

Voici quelques exemples pour illustrer des possibilités au niveau du travail pour les personnes ayant un handicap.

Après ses stages de l'enseignement secondaire spécialisé, Quentin, un jeune de 29 ans atteint de handicap mental, a pu travailler en entreprise de travail adapté. Pendant deux ans dans une première en tant qu'électricien et depuis plus de cinq ans dans le domaine de l'imprimerie.

Sophie, une jeune femme de 28 ans ayant un handicap mental, a d'abord fait plusieurs CAP dans différents homes pour personnes âgées, qui n'ont jamais débouché sur un contrat de travail. Actuellement, elle fait du bénévolat à plusieurs endroits : dans une crèche parentale, dans un home pour personnes âgées et dans la crèche d'un service d'aide précoce. Elle a arrêté une autre journée de bénévolat au CPAS de sa commune pour se donner du temps dans la gestion de son quotidien : lessives, repassage, nettoyage,... C'est grâce au soutien de ses parents qu'elle a eu ses contrats d'apprentissages professionnels et maintenant ses différentes journées de bénévolat. Ils sont très présents pour elle et la poussent toujours vers plus d'autonomie.

Christelle Solecki⁵⁰, handicapée physique, est infirmière pour enfants polyhandicapés et est considérée par l'équipe de l'hôpital où elle travaille comme un exemple pour les jeunes. Dans son travail, son handicap n'est pas un préjudice mais plutôt un atout dans la compréhension de la douleur des jeunes, la possibilité de les motiver et les pousser à aller vers un mieux-être.

A Waterloo, « Grain de vie »⁵¹ est une entreprise de travail adapté où travaillent 17 personnes handicapées, accompagnées d'une quarantaine de bénévoles. Le travail dans la boulangerie comme dans la boutique leur apprend beaucoup de choses, notamment au niveau de l'autonomie et de la socialisation. Stéphane Tosberg⁵², le boulanger, exprime que « *les personnes handicapées ne connaissent pas toujours leurs dons. A nous de les chercher et de leur montrer ce qu'elles font de mieux.* »

Une autre boulangerie, située à Watermael-Boitsfort, offre du travail à 15 jeunes atteints de handicap à temps plein. A Farilu⁵³, ces jeunes suivent une formation en boulangerie et chocolaterie. C'est un moyen pour eux d'être dans la vie active, de s'épanouir, de s'intégrer socialement et de développer leur autonomie. Cette activité professionnelle les valorise.



© Fabienne Van Mello

⁵⁰ De Gestas, A., « Christelle infirmière... ière », *Ombres et lumière* n°180, mars-avril 2011, pp. 12-13.

⁵¹ Chatel, F., « La main à la pâte », *Ombres et lumière* n°171, septembre-octobre 2009, pp. 14-15.

⁵² Chatel, F., *Ibidem*, p. 15.

⁵³ Decorte, R., Mormont, M., « Farilu, une boulangerie vraiment pas comme les autres ! », *La voix des parents* n°62, 2^{ème} trimestre 2011, p. 20.

La commune d'Etterbeek œuvre selon une politique active envers les personnes handicapées. En plus d'autres projets comme l'Arche et son centre de jour pour personnes à mobilité réduite, l'ASBL « Chambre d'Autre »⁵⁴ permet à des personnes handicapées mentales de suivre une formation en hôtellerie et de travailler dans ce domaine. Cette ASBL veut promouvoir l'insertion sociale par le travail, sensibiliser le public au rôle des personnes handicapées dans la société et à la place de chacun dans une société prônant la diversité.

Claudia Ernsting⁵⁵, instigatrice du projet, expose que « *ce projet est basé sur l'idée que nos personnes extra-ordinaires ont beaucoup de qualités sur le plan relationnel et socio-émotionnel. En outre, le travail en hôtellerie est très structuré et comprend des tâches répétitives, ce qui s'accorde bien avec eux* ». Elle ajoute, en parlant de la formation proposée, que « *nous leurs apprenons tout d'abord à travailler en équipe (hygiène, présentation, ponctualité, etc.). Enfin, il y a l'aspect cognitif. Certains d'entre eux ne savent pas bien ni lire ni écrire ; nous leur enseignons aussi le calcul, un petit vocabulaire de base en anglais. Tout au long de leur apprentissage, ils sont encadrés par une orthopédagogue et deux éducateurs* ». Dominique Collard, directrice pédagogique, complète ces propos en disant que « *le pilier de leur formation, c'est vraiment la pratique pour les mettre en situation et les aider dans la vie de tous les jours* ».

Une première petite maison d'hôtes, « Au paradis » (4 chambres), engage et forme 5 personnes ayant un handicap mental. Pour la deuxième maison d'hôtes, « Au parc », composée de 11 chambres, 8 personnes ayant un handicap mental assureront le service.

Comme énoncé par Didier Fierens⁵⁶, porte-parole de l'ASBL, « *le but est d'offrir à ces personnes une formation professionnelle dans des conditions réelles afin qu'elles puissent ensuite décrocher un emploi fixe dans d'autres établissements hôteliers. Les expériences similaires vécues en Allemagne ou ailleurs ont démontré que ces personnes extra-ordinaires ont une remarquable capacité d'accueil et sont parfaitement capables d'assurer un service de haute qualité.* »

B. Loisirs et vie sociale

Au sujet du développement des loisirs et de la vie sociale, l'entourage de la personne à besoins spécifiques joue un rôle important. C'est lui qui va lui ouvrir les portes d'activités, de sports, de groupes,... C'est essentiel pour l'épanouissement personnel de créer des contacts avec les autres et d'avoir une vie sociale. Les amitiés qui peuvent se construire, en milieu intégré ou non, ont un impact énorme sur la vie des jeunes à besoins spécifiques. Ces jeunes ont comme tout le monde droit à une vie sociale et affective épanouie.

Cette insertion dans la vie sociale commence comme pour tous dès le plus jeune âge. Certains pourront déjà avoir une expérience de rencontre, de loisirs dans l'enfance avec des activités sportives, créatives,... Par exemple, les scouts, avec l'accueil de personnes handicapées et la création de troupes mixtes, peuvent permettre une réelle insertion sociale.

Le fait que les activités se fassent entre personnes handicapées ou avec d'autres personnes aura un effet différent pour ces personnes. Les activités entre eux leur permettent de se retrouver, de faire des choses adaptées à leurs besoins spécifiques. Les activités intégrées permettent une relation avec les autres, une meilleure insertion sociale. Ces activités sont

⁵⁴ <http://www.chambredautre.be>

⁵⁵ Propos recueillis par Bocart, S., *Apprendre avec un handicap*, mis en ligne le 29 octobre 2009 : <http://www.lalibre.be/actu/bruxelles/article/539233/apprendre-avec-un-handicap.html>

⁵⁶ Propos recueillis dans le mensuel communal d'Etterbeek, *La vie Etterbeekoise*, n°13, avril 2009.

bénéfiques pour eux car sont sources de rencontre, d'épanouissement, de respect... Elles apportent d'ailleurs aussi beaucoup aux autres participants de l'activité qui pourront avoir un meilleur regard sur le handicap, s'ouvrir à la différence,...

L'AWIPH⁵⁷ a mis en place, sur son site internet, un répertoire d'activités de loisirs accueillant des personnes handicapées : loisirs et handicap. On peut y rechercher et y trouver des activités selon les critères de lieu, d'âge et de type d'activité voulu (durant toute l'année ou juste une fois). Une fois les étapes de recherche réalisées, l'AWIPH propose une liste d'activités correspondant aux critères sélectionnés en mentionnant le nom de l'activité, la date, le lieu et le type de handicap (mental, physique, sensoriel ou polyhandicapé) auquel l'activité est ouverte.

Comme exemple d'activités entre personnes handicapées, depuis 2002, « Salut les copains » s'adresse aux jeunes ayant un handicap mental inscrits dans la vie active. Ils ont commencé avec une dizaine d'activités par année et en sont maintenant à 25 réunions sur l'année. « Salut les copains » propose aux jeunes ayant un handicap mental des activités entre eux, toujours à l'extérieur, avec Marianne pour seule accompagnatrice. Au sujet des activités proposées, Marianne explique que *« c'est très diversifié. Généralement, une activité se fera une seule fois et est faite à leur demande. Cela peut être d'aller au bowling, à la piscine, au musée, de découvrir une ville, de faire une balade en bateau sur la Meuse, un pique-nique, la visite de l'abbaye de Villers-la-Ville, une marche Adeps, de participer aux petits déjeuners Oxfam,... On peut vraiment faire de tout. Les activités vraiment plébiscitées et qu'on refait chaque année parce que ce sont des incontournables sont le souper fromage, le swimmarathon, le barbecue de fin d'année et la vente pour CAP48. »* Elle pense que *« les loisirs sont un moyen de leur donner un espace pour apprendre l'autonomie. C'est pouvoir prendre le train, penser à prendre des mouchoirs sur soi, gérer son portefeuille, choisir, savoir dire non, pouvoir se positionner, apprécier la convivialité du groupe. « Salut les copains », c'est aussi leur donner un espace de liberté pour l'apprentissage des relations entre eux. »*

Une autre ASBL, « le Bataclan »⁵⁸, est ouverte à tous types de handicap : mental, physique et sensoriel et veut leur apporter bien-être et autonomie. Le Bataclan est actif en termes d'animation, d'éducation permanente, d'accompagnement et d'insertion socio-professionnelle. Le service d'activités de loisirs s'adresse essentiellement aux personnes adultes ayant un handicap mental léger. Les activités proposées touchent les loisirs, l'expression et la création. Les membres de l'ASBL peuvent faire du sport (danse, natation, badminton,...), de la cuisine, du théâtre, des activités culturelles, du hip-hop, du dessin, de la peinture, aller au cinéma,...

« Amicitia »⁵⁹ permet à des personnes malades, handicapées, ou âgées de sortir de leur isolement et d'établir des contacts avec d'autres personnes par courrier, de les rencontrer, de faire des visites, d'échanger des services.

« Altéo ASBL »⁶⁰ organise chaque année 60 séjours de vacances car ses membres considèrent que les vacances sont un besoin et un droit pour tous. Il s'agit de voyages organisés avec l'accompagnement de volontaires, dans une optique de partage d'expérience, d'autonomisation et de responsabilisation des personnes handicapées.

⁵⁷ <http://wform.awiph.be/awiph.loisir.loisirWeb>

⁵⁸ www.bataclan.over-blog.com

⁵⁹ « Amicitia, l'amitié entre malades et bien portants », in *Ombres et lumière* n°169, mai-juin 2009, p. 11.

⁶⁰ Biron, L., Dewagheneire, I., « Le droit aux loisirs et aux vacances, un droit pour tous », *L'entente* n°58, 2^{ème} trimestre 2008, p. 5.

« Le Silex » est une « Association née en 1970 de la rencontre de jeunes adultes, dont certains avaient un handicap mental. L'objectif essentiel est de privilégier la rencontre amicale et chaleureuse entre des personnes adultes, qu'elles soient ou non en situation de handicap mental. Parmi les activités de loisirs et d'éducation permanente proposées à ses membres, le Silex organise notamment des ateliers de formation dans les domaines artistique et culturel ». ⁶¹

Autre exemple d'activités pour une intégration de la personne handicapée dans notre société, l'ASBL « Gratte » favorise la rencontre entre jeunes valides et jeunes ayant un handicap mental par le biais de loisirs et de voyages. Le but de l'ASBL « Gratte » est d'intégrer dans un groupe harmonieux des personnes différentes à plusieurs points de vue : jeunes de 18 à 35 ans, garçons ou filles, valides ou moins valides, issus de tous les milieux... « Gratte » est sur Bruxelles, sur Louvain-la-Neuve, sur Namur et sur Liège et propose des activités de rencontre pour jeunes, auxquelles accèdent des jeunes déficients mentaux dans une proportion d'un jeune ayant un handicap mental pour deux jeunes « valides ». Le panel des activités est varié car « Gratte » organise des séjours pendant l'été, des week-ends, des activités en semaine (souper et soirée à thème, karaoké, cours de cuisine,...) ou le week-end (sport, création, détente,...), des événements (fête d'été, fête de rentrée, grande soirée inter-secteurs,...).



© ASBL « Gratte »

Pour penser les activités organisées à « Gratte » ⁶², Christelle Dawance, permanente à « Gratte Namur », expose que « Il y a à la fois des activités sportives, culturelles, artistiques, de détente,... mises au programme de notre année. A chaque fois, nous partons des envies et des idées de notre public, autant des personnes valides que des personnes handicapées. Nous inaugurons d'ailleurs à Namur la co-organisation avec les personnes handicapées et pensons en intégrer une à notre comité d'idées. ». Camille Van der Bruggen, permanente à « Gratte BW », ajoute: « On essaie toujours que cela plaise aux deux, aux personnes valides comme aux personnes handicapées. Ce qui marche super bien, c'est les soirées karaoké, un bal folk, des soirées déguisées. Il est important d'insister sur la rencontre, la mixité et donc de faire des activités pour favoriser la rencontre. »

Les activités organisées à « Gratte » apportent beaucoup de choses, tant pour les personnes handicapées que pour les personnes valides. Pour les personnes ayant un handicap, Camille Van der Bruggen explique que « cela leur permet avant tout de rencontrer d'autres gens qui n'ont pas leurs difficultés, d'avoir cet échange-là. A « Gratte », ils peuvent se sentir valorisés, ils ne sont pas jugés. Cela leur permet de se sentir intégrés dans la société, de voir d'autres façons de faire. L'intégration, c'est quelque chose de très important et comme on s'organise par secteur, cela leur permet de rencontrer des gens qui vivent près

⁶¹ « Débat autour de la créativité », in *La voix des parents* n°56, 4^{ème} trimestre 2009, p. 9.

⁶² www.gratte.org

de chez eux. ». Christelle Dawance rejoint l'avis de Camille en disant que « Cela leur apporte beaucoup, comme à nous qui participons à un loisir en groupe. Cela nous apporte à tous un contact social bien différent de notre quotidien et des loisirs très diversifiés. Amusement, rencontre et bien-être pour un épanouissement personnel garanti ! ». Selon Mathieu Nève et Justine Baudot, permanents de « Gratte Bruxelles », les activités leur procurent beaucoup de bien. « Ca leur apporte de la confiance parce qu'elles sont mises sur le même pied que les personnes valides. Du coup, elles se sentent vraiment à leur place et donnent beaucoup de leur gaieté et spontanéité. C'est également très stimulant pour elles parce qu'on leur permet pas mal de libertés, au même titre que les valides parce que nous ne sommes pas là pour nous en occuper et les recadrer comme le ferait un éducateur. Le contraste se fait donc sentir par rapport à leurs institutions et ça leur apporte de la fraîcheur dans leur rapport au monde. Mais à « Gratte » nous sommes aussi dans le monde réel, avec ses contraintes, et tout le monde est considéré comme une personne adulte qui doit veiller à certaines choses. On partage tout, nos joies et nos craintes, donc ça crée des liens forts qui font du bien à tous ! »

Au niveau relationnel, il faut aussi se dire qu'une **vie de couple** est possible pour les personnes ayant un handicap. Elles ont aussi besoin d'amour. Elles aiment et sont aimées. Elles ont droit, comme tout un chacun, à une vie affective et amoureuse.

A « Gratte », par exemple, plusieurs couples se sont créés et sont heureux. Une partie d'entre eux exprime le souhait de vivre ensemble, d'autres n'en sont qu'à leurs débuts. Parmi ces couples, il y a notamment une histoire d'amour entre un jeune handicapé et une jeune femme valide.

Un autre exemple est celui de Sabine et Laurent, handicapé physique. Sabine⁶³ explique son ressenti par rapport à la possibilité d'être en couple avec Laurent : « *Je pensais qu'il était un merveilleux ami et que le handicap n'entraînait pas en ligne de compte dans notre relation. Pourtant, inconsciemment, sa lourde maladie m'empêchait d'envisager avec lui plus qu'une simple amitié. (...) Lorsqu'un certain temps après, nous nous sommes revus avec Laurent, je savais au fond de moi que le handicap n'était pas en soi un obstacle à une vie de couple. Restait la question de savoir s'il pouvait avoir des enfants. Cette dernière réserve tombée, je n'ai plus jamais eu de doutes : nous étions faits l'un pour l'autre. »*

C. Autonomie et répit des parents

Différents services ont aussi pensé l'autonomie du jeune et le répit des parents qui ne pourront tout le temps être là pour lui. Il y a tout d'abord des aides qui sont apportées par les services d'accompagnement et les aides à la vie journalière mais aussi la famille et les amis qui peuvent se montrer présents. Pour vivre, le jeune pourra rester chez ses parents ou aller en centre d'hébergement, en appartement supervisé, en colocation, dans des maisons à l'autonomie. De plus en plus de projets se créent pour aider le jeune à vivre seul, dans un futur plus ou moins proche selon les cas de figure.

Logement

Au niveau logement, les personnes ayant un handicap ont plusieurs possibilités. Le problème, c'est qu'il y a trop peu de place dans les services résidentiels et les projets à l'autonomie. Certains vont donc rester au domicile familial, d'autres seront capables de vivre

⁶³ Bidault, S., « Son handicap ne m'a pas empêchée de l'épouser », *Ombres et lumière* n°169, mai-juin 2009, p. 17.

seuls, sans aucun accompagnement professionnel du moins (les parents et la famille peuvent bien sûr toujours être présents).

Les possibilités pour ces jeunes sont adaptées aux besoins de chacun. Pour ceux qui nécessitent un accompagnement constant, il y a les services résidentiels. Pour ceux qui veulent développer leur autonomie, il y a les appartements supervisés et les services résidentiels de transition mais aussi maintenant des projets de maison à l'autonomie ou de colocation.

Un des plus importants projets pensant l'autonomisation de la personne handicapée, c'est l'ASBL « L'Arche⁶⁴ » et ses foyers, qui permettent aux personnes ayant un handicap mental de vivre avec d'autres, en petits groupes. Le projet a commencé à l'initiative de Jean Vanier en France en 1964 et s'est importé en Belgique suite à sa rencontre avec le père André Roberti en 1973.

En Belgique, l'Arche se divise maintenant en six communautés composées de foyers, maisons de taille familiale accueillant des personnes handicapées, et d'ateliers. Ces lieux permettant de réaliser des activités de production, de création et de bien-être. L'ASBL accueille plus de 120 personnes handicapées.

Les communautés de l'Arche en Belgique

Communautés	Lieux de vie	Lieux d'activités
Anvers	4 foyers	1 atelier
Aywaille	2 foyers	1 atelier
Bierges	2 foyers et 1 SRT (4 personnes vivent seules en appartement et sont supervisées)	1 atelier
Bruxelles	4 foyers	1 atelier
Moerkerke-Bruges	2 foyers	1 atelier
Namur	2 foyers	1 atelier et 1 centre de jour

Sophie, la jeune femme de 28 ans qui fait des journées de bénévolats, vit en colocation avec quatre jeunes travailleurs. Marie-Laure Goudeseune, une des colocataires de Sophie, expose comment les choses se passent au quotidien : « *Sophie est bénévole dans une crèche et un home pour personnes âgées, elle a donc le même rythme de vie que nous, la journée il n'y a donc personne à la maison. Le soir, on a instauré un système de souper commu⁶⁵ non contraignant. Au début de l'année et comme dans chaque colocation, il faut trouver ses marques. Si Sophie ne faisait pas partie de notre quotidien on essaierait sans doute moins d'agencer nos horaires pour assurer une présence à la maison. Je pense que pour Sophie, il est important d'instaurer un cadre dans lequel elle puisse se retrouver avec des horaires. En ce qui concerne les activités, Sophie est toujours partante. Si on ne propose rien, la télévision lui tiendra compagnie mais personnellement je trouve qu'il y a mieux comme amie que les séries. Les activités, c'est souvent le weekend : le samedi Sophie va à la salle de sport avec Camille et le dimanche à la piscine avec moi. Le vendredi, c'est souvent l'occasion de se retrouver à 2 ou 3 personnes dans le commu à papoter ou à*

⁶⁴ www.larche.be

⁶⁵ Communautaire.

regarder un film ensemble. On intègre aussi Sophie dans nos cercles d'amis ou nos familles, parce que personnellement j'aime beaucoup recevoir des gens, et Sophie aime beaucoup se joindre à nous, ce qui fait partie intégrante de la vie en communauté tel que je la conçois. ». Marie-Laure ajoute qu'elle est entrée dans ce projet « parce que j'aime vivre avec des gens, faire face à des contraintes et ne pas mener une vie égoïste. Parce qu'une de mes convictions est d'intégrer au mieux les personnes handicapées dans la société. ».

L'ASBL « Coup de pouce à l'avenir », parmi ses projets, propose à plusieurs jeunes ayant un handicap mental de vivre dans une maison à l'autonomie. Dans cette maison, il y a un studio pour une jeune femme qui vit avec eux. Celle-ci est présente selon leurs besoins et les aide dans la gestion du quotidien. Deux éducateurs sont aussi impliqués dans le projet et passent plusieurs fois par semaine, en soirée, pour des apprentissages d'autonomisation. En vivant dans cette maison, ces jeunes apprennent à vivre ensemble et à gérer les activités de la vie quotidienne.

Sur Etterbeek, deux initiatives proposent un hébergement pour des personnes ayant un handicap mental. L'ASBL « Les Pilotis » a pour objectif de créer des lieux d'hébergement collectifs adaptés aux personnes adultes éprouvant une grande dépendance. Elle cherche à toucher ce public car ces personnes ont besoin d'une présence presque continue à leurs côtés et d'une aide dans les événements de la vie quotidienne. « Constellations » est un nouveau projet d'accueil et d'hébergement pour jeunes adultes. Un premier bâtiment permet l'accueil de jour pour 20 personnes et leur propose diverses activités. Le second bâtiment est composé de quatre appartements permettant d'accueillir de quatre à six personnes.

Comme pour le travail, l'AWIPH peut apporter une aide aux personnes handicapées. Elle propose :

- Un hébergement en services spécialisés : des services résidentiels pour adultes (SRA), des services résidentiels de nuit pour adultes (SRNA) et des services résidentiels de transition (SRT), ces derniers proposant un accompagnement pour l'autonomisation de la personne handicapée.
- Une aide à la vie journalière (AVJ) pour la gestion des éléments de la vie quotidienne si la personne handicapée ne vit pas en service résidentiel.
- Un accueil familial total ou partiel selon la demande de la personne et la motivation de la famille prête à accueillir, réalisé en concertation avec un service de placement familial.

Aide et soutien relationnel

Les personnes les mieux placées pour aider le jeune handicapé dans sa vie quotidienne sont ses parents et sa famille. Ils connaissent ses besoins, ses capacités, ses compétences et savent l'aider au mieux, en tenant compte de son unicité.

Mais ces jeunes peuvent aussi faire appel à des services spécialisés comme les services d'accompagnement. Ces services sont là pour conseiller, aider, accompagner la personne handicapée à conserver ou à acquérir son autonomie en répondant à des demandes précises de leur part. Les accompagnateurs peuvent aider dans différents projets comme la recherche d'un logement ou d'un travail, une guidance budgétaire ou administrative, l'acquisition du permis de conduire, la recherche d'activités de loisirs,...

« Famisol »⁶⁶ est une des premières ASBL, créée par un couple de parents confronté au handicap de son enfant, à penser le répit des parents. L'ASBL, présente sur Bruxelles et dans le Brabant Wallon, a pour but de « *permettre à la famille de l'enfant de souffler régulièrement, le temps de recharger ses batteries ; permettre à l'enfant de vivre ses propres activités en-dehors du cocon familial et de découvrir de nouveaux horizons afin de grandir plus solidement vers l'âge adulte ; **permettre la rencontre entre des personnes, des familles solidaires et ces enfants qui grandissent autrement...*** ». Elle veut contribuer au bien-être de l'enfant ayant un handicap et de sa famille.

Cette ASBL étant ouverte à tout handicap et proposant ses services aux familles d'enfants ayant un handicap jusqu'à leurs 18 ans, « *l'équipe de Famisol offre un accompagnement le plus adapté possible aux besoins de l'enfant et de ses parents, en partenariat avec d'autres services. Au-delà de cet accompagnement, elle coordonne également un projet de loisirs en groupe et d'accueil familial de courte durée, qui font tous deux appel à la solidarité active entre citoyens, entre familles.* » Les journées Famisol permettent à des enfants de participer à des activités diverses, conviviales et adaptées avec des encadrants volontaires. En invitant une fois par mois un enfant ayant un handicap chez eux, les familles d'accueil intègrent cet enfant dans leur vie familiale et tissent des liens avec lui. Ces deux projets permettent de rendre service aux familles des enfants ayant un handicap et d'avoir un regard positif et accueillant envers les personnes handicapées. Chacun peut s'investir et soutenir l'ASBL selon ses envies, son rythme et ses disponibilités.

Les personnes handicapées ont, comme tout le monde, un désir et un besoin d'autonomie. Il faut donc les pousser vers plus d'indépendance en leur apportant de l'aide pour plus d'autonomie et en leur apprenant certaines choses. Créée dans cette dynamique, « Vivre et grandir »⁶⁷ est une ASBL qui permet aux personnes handicapées de poursuivre des apprentissages scolaires en lien avec la vie quotidienne. Ces jeunes sont accompagnés pour devenir des acteurs de leurs propres vies. « Vivre et Grandir » offre un encadrement et un accompagnement structurés aux jeunes de 12 à 18 ans, voire jusqu'à 21 ans et aide les jeunes de 18 à 28 ans à trouver leur place dans la société, développer leur autonomie et acquérir de nouveaux savoir.

Pour le premier groupe, l'ASBL offre à ces jeunes : « *Une formation et un accompagnement dans les apprentissages développant l'autonomie personnelle et sociale et à la mise en place de leur projet personnel d'adulte* »⁶⁸ et « *une formation générale (lire, écrire, calculer...) dans le cadre d'une école de quartier (nord de Bruxelles) regroupant une dizaine d'adolescents en obligation scolaire dans le but de compléter leur éducation.* »⁶⁹



© ASBL « Gratte »

⁶⁶ www.famisol.be

⁶⁷ Parmentier, B., « Poursuivre les apprentissages « scolaires » à l'âge adulte », *La voix des parents* n°60, 4^{ème} trimestre 2010, pp. 22-24.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 24.

⁶⁹ *Idem*.

Autonomie financière

Comme pour tout un chacun, le premier moyen d'avoir de l'argent, c'est de travailler. Un salaire peut permettre à certains d'avoir une autonomie financière, mais d'autres revenus ou des compléments peuvent aussi y contribuer. Selon les cas, la personne ayant un handicap peut bénéficier d'une allocation de remplacement de revenus et/ou d'une allocation d'intégration. Pour certains, il existe aussi maintenant un budget d'assistance personnelle.

Le budget d'assistance personnelle (BAP)⁷⁰, qui peut être demandé par les personnes handicapées ou leurs proches auprès de l'AWIPH, est pensé pour « *couvrir la prise en charge financière de tout ou une partie de ses frais d'assistance personnelle et la coordination de celle-ci.* »⁷¹

Les buts du BAP sont de « *favoriser le maintien et l'accroissement de la qualité de vie, dans leur milieu de vie naturel, des personnes handicapées ayant des limitations fonctionnelles importantes et permettre aux familles d'avoir accès aux soutiens nécessaires pour pouvoir assumer leurs responsabilités envers leurs proches handicapés.* »⁷²

Le BAP, pensé selon un plan de services individualisé, est une intervention d'aide au niveau des activités de la vie journalière, des activités de la vie domestique, des activités sociales et de loisirs, des activités professionnelles hors activités de production, des déplacements liés aux activités de la vie quotidienne et de coordination du projet d'intervention personnel.

L'aspect positif du BAP, c'est que « *la personne et ses proches reçoivent le bon service, au bon moment, par la bonne ressource.* »⁷³ Il s'agit d'une solution complémentaire qui permet de diversifier l'offre pour favoriser la qualité de vie des personnes handicapées, couvrir leurs besoins d'assistance et s'adapter à ces besoins.

3.2. Quelques exemples

En parlant des jeunes venant aux activités de l'ASBL « Gratte » à Louvain-la-Neuve, Camille Van der Bruggen, explique que « *la moitié des jeunes sont en institution pour travailler à ces projets de vie, en vue d'habiter seul par après. Il y en a qui vivent seul en appartement, ont un boulot. Leur projet de vie se construit au jour le jour. Certains sont tout à fait intégrés, comme Corentin qui habite seul, supervisé par un éducateur et a un travail en milieu ordinaire. Pour ce qui est du travail, certains sont à la recherche, d'autres travaillent en entreprise de travail adapté et d'autres encore font un boulot intégré en milieu ordinaire. Le boulot c'est important, cela leur permet de se sentir responsabilisés et valorisés mais surtout, d'être intégrés et de permettre des rencontres. L'aspect relationnel du travail est important.* »

Selon Christelle Dawance, au sujet des personnes handicapées présentes à « Gratte Namur », « *quelques personnes sont en institution et y réalisent les activités proposées au quotidien. D'autres sont au domicile familial. L'une d'elles s'occupe des tâches ménagères et des petits enfants de la famille (aller les chercher à l'école, gérer les devoirs, jouer avec eux,...). Un autre travaille dans la boulangerie de son village. Un autre recherche un travail après une formation en hôtellerie et le dernier passe ses journées au CREHAM (Créativité et Handicap Mental) à Liège.* »

⁷⁰ « BAP, une réalité en Wallonie à partir de ce 1^{er} août », *Handylogue* n°4, juillet-août 2009.

⁷¹ « BAP, une réalité en Wallonie à partir de ce 1^{er} août », *Handylogue* n°4, juillet-août 2009, p. 7.

⁷² « BAP, une réalité en Wallonie à partir de ce 1^{er} août », *Handylogue* n°4, juillet-août 2009, p. 7.

⁷³ Strale, J.-L., « Le budget d'assistance personnelle », *L'entente* n°60, 4^{ème} trimestre 2008, p. 3.

Comme exemple, voici la situation de Quentin, jeune de 29 ans atteint de handicap mental : « *Mon rêve, c'était de devenir électricien donc j'ai commencé en électricité. C'était vraiment dur l'électricité et j'ai donc cherché différents stages les deux dernières années. J'ai d'abord été dans un atelier protégé en électricité où je m'occupais des montages et démontages des armatures. Après, j'ai été chez un chocolatier. C'était pas mal mais ce n'était pas mon truc. Ensuite, chez Mr Bricolage, c'était bien mais je n'ai pas été engagé. Et alors, j'ai été comme électricien dans un atelier protégé, où j'ai fait un stage, puis j'ai été engagé pendant deux ans. Maintenant, je travaille dans un autre atelier protégé mais je veux trouver autre chose car ça ne me plaît pas du tout, là où je travaille. Pour le moment, je cherche et je travaille toujours là. Pour ce qui est du logement, je suis en appartement supervisé. Ça se passe très bien. Ça m'a appris beaucoup de choses. Maintenant, je suis presque prêt pour vivre seul, avec ma copine. J'ai aussi le permis. C'est important pour moi, j'aime beaucoup conduire. Et ça aide pour trouver du boulot. Ça me permet de me déplacer comme je veux, où je veux. C'est important pour mon autonomie.* »

Un autre exemple est celui de Simon, 24 ans. Il est fiancé depuis Pâques avec Caroline et il vit toujours à la maison. Il va trois jours par semaine aux acacias, un centre de jour occupationnel. Un jour par semaine aux « Petits riens » à Wavre où il trouve une vraie reconnaissance et une ouverture vers l'extérieur. Aux « Petits riens », il est actif mais il ne pourrait pas être dans l'effort tout le temps. Il doit travailler, être présent, réfléchir, se prendre en charge. Il est capable d'y aller un jour par semaine mais pas plus, ou alors un deuxième jour mais pas deux jours de suite. Le cinquième jour, il reste à la maison où sa maman en profite pour le faire avancer dans des apprentissages à l'autonomie. Simon souhaite se marier et vivre avec Caroline. Ils passent déjà des nuits ensemble le week-end, chez l'un ou chez l'autre. La maman de Simon voit leur avenir de couple avec une supervision totale. Ils n'ont pas les capacités et les compétences pour vivre seuls, ils ont besoin d'un encadrement important.

Olivier, 23 ans, le frère de Simon, a une double problématique. En plus de son handicap, il a un problème cardiaque. Comme Simon, il vit toujours à la maison. Olivier se rend trois jours par semaine en centre de jour à Villers-la-Ville. Il y trouve des défis à relever et des choses à apprendre. Ils font du jardinage, du bucheronnage, des activités avec des animaux. Chaque semaine, il y a un jour d'apprentissages (calcul et lecture) en lien avec leurs activités et le monde extérieur : lire un article d'actualité, faire les plans et mesures d'une serre, calculs pour mettre des piquets de bois dans une prairie,... Cet été, ils ont été pendant deux mois arroser des plantes à Louvain-la-Neuve. Vivant dans un studio les quelques jours où il s'occupait des plantes, chaque jeune a pu apprendre à vivre seul, faire ses menus, ses courses, gérer son réveil,... Cela a été travaillé ensemble auparavant dans le cadre des ateliers. Ils font aussi une matinée sport. Par exemple, le vélo, dans l'espoir de se rendre à l'épicerie du coin pour écouler leur surplus de légumes. Les deux autres jours de la semaine, Olivier peut se reposer et comme son frère bénéficier des apprentissages à l'autonomie donnés par leur maman. Le rêve d'Olivier est de quitter la maison. Il voudrait entrer dans la maison de l'Herbatte (service résidentiel de transition) et plus tard vivre avec des copains et des copines sous la supervision d'un éducateur qui passerait de temps en temps.

3.3. Quelle place de l'école dans ces projets ?

L'école a effectivement sa place dans ces projets car elle constitue un moyen d'y arriver. Dans l'enseignement spécialisé, les éléments les plus importants à ce sujet sont le PIA et la possibilité d'intégration dans l'ordinaire mais aussi les formes et les phases de l'enseignement secondaire.

Le PIA va permettre à l'élève de se mettre en projet et d'avoir des objectifs selon ses envies, ses besoins et ses capacités⁷⁴. Il va suivre l'élève durant toute sa scolarité et être évalué en conseil de classe pour s'assurer de l'atteinte des objectifs concrets et de l'évolution de l'élève.

Lieu d'éducation, l'école doit pouvoir faire le lien vers le monde des adultes et donner l'occasion au jeune de réfléchir à son avenir. Les écoles doivent être bien conscientes qu'elles sont un lieu essentiel d'apprentissages et de socialisation. Il est donc important au sein des établissements scolaires de penser la transition, du primaire vers le secondaire mais aussi du secondaire vers le monde des adultes.

L'école a une mission d'accompagnement dans la mise en place des projets de vie de ses élèves. Il est essentiel que l'équipe scolaire puisse discuter de ces projets avec l'élève, mais aussi avec ses parents.

A. Premières réflexions dans le fondamental ?

C'est un âge où les enfants rêvent de ce qu'ils voudront faire plus tard. L'école peut leur permettre de rencontrer des professionnels pour découvrir la réalité d'un métier.

L'école « les Chardons », école d'enseignement spécialisé de type 2, 3 et 5, donne une importance au fait d'apprendre à ses élèves à connaître le monde. Des gens viennent dans les classes pour partager leur métier ou leur passion.

Dans une autre école que nous avons pu visiter, l'assistante sociale prend le temps de réfléchir avec les enseignants, les parents et l'élève à la transition vers le secondaire et aux désirs de ce dernier pour sa vie d'adulte. Cela se passe en deux temps. D'abord, elle passe dans les classes des plus grands et expose aux élèves les possibilités au niveau du passage vers le secondaire. Elle profite aussi de ces moments en classes pour connaître leurs envies de métiers et leur permettre de rencontrer des professionnels. Par après, elle prend du temps avec chaque élève pour discuter de son futur à lui : « Où est ce que je me vois l'année prochaine ? » ; « Qu'est-ce que je veux faire comme métier plus tard ? »... En même temps, elle rencontre les parents, avec l'enseignant et l'enfant présents. C'est l'occasion de discuter, de laisser une place aux questions des parents au sujet du CEB, de la transition vers le secondaire, des possibilités pour répondre aux désirs en terme de métier. L'équipe de cette école prend bien le temps de réfléchir au passage vers l'enseignement secondaire en tenant compte des envies des enfants, de leurs difficultés et de leurs capacités.

Ce qui est le plus important, comme le montre cet exemple, c'est de réfléchir au passage dans le secondaire car celui-ci aura un impact pour la suite possible. Selon les cas, l'enfant pourra passer le CEB et retourner dans l'enseignement ordinaire, en secondaire générale ou professionnelle en fonction des capacités et des désirs de l'enfant pour la suite. Sinon, l'enfant passera en première accueil si on sent qu'il pourrait effectivement réintégrer l'ordinaire ou alors il restera en enseignement spécialisé et choisira la forme la plus appropriée à ses besoins et compétences⁷⁵.

⁷⁴ Cf. 2.2. *Le plan individuel d'apprentissage.*

⁷⁵ Cf. 2.3. *Le passage du primaire au secondaire et le CEB.*

B. Mise en place dans le secondaire ?

Dans le secondaire spécialisé, comme nous l'avons déjà exposé⁷⁶, il existe quatre formes d'enseignement. Ces formes permettent des possibilités différentes à la fin du cycle d'enseignement secondaire.

- La forme 1 permet l'intégration en milieu de vie adapté.
- La forme 2 a pour objectif une intégration en milieu de vie et professionnel adapté.
- La forme 3 vise l'intégration en milieu de vie et professionnel ordinaire.
- La forme 4 prépare à l'enseignement supérieur et l'entrée dans la vie active.

Ce qui est intéressant dans l'enseignement secondaire, c'est que pour certaines formes les jeunes peuvent s'immerger dans le monde du travail en réalisant des stages. C'est une expérience enrichissante pour eux de découvrir un métier, développer des capacités et savoir quel métier leur plait par la confrontation à la réalité.

L'équipe de l'école d'enseignement spécialisé de types 2 et 3 à Montignies-sur-Sambre a pour objectif de permettre à ses élèves d'obtenir un diplôme valorisant leurs acquis. Dans cette école, les conseils de classes permettent d'évaluer l'avancement de l'élève dans les phases et dans son projet personnel élaboré grâce au PIA. En plus de donner une scolarité selon les besoins spécifiques de ses élèves, cette école veut aussi aider ses élèves pour une meilleure socialisation. Cela sera traduit par deux projets : le « Triangle » et le « Village »⁷⁷.

Au sein de l'Institut des métiers de la construction et de l'environnement⁷⁸, à Erquelines, comme dans cinq autres écoles dont celle de Montignies-sur-Sambre que nous venons d'évoquer, des structures scolaires d'aide à la socialisation ou à la resocialisation (SSAS) ont été mises en place pour permettre à des jeunes bénéficiant de l'enseignement spécialisé de « recoudre leur costume d'apprenant ». Ce projet concerne les élèves étant en formes 3 et 4 et leur propose deux étapes. La première est une étape de socialisation et de construction d'un projet personnel. Lors de la deuxième étape, le jeune pourra s'immerger dans un projet de formation, faire un stage dans une école ou dans une entreprise et présenter un « dossier métier ». Les SASS ont pour objectif la réintégration dans une filière de formation choisie.

Depuis juin 2009, un projet pilote a vu le jour : « Transition insertion ». Dans cinq écoles de la région de Liège, les élèves peuvent obtenir l'aide d'un référent-coordonateur. Cette nouvelle fonction a été créée pour soutenir et orienter les élèves dans leurs démarches d'insertion, et ce durant la période couvrant les six derniers mois de leur dernière année dans l'enseignement secondaire et les six mois suivants. Le référent-coordonateur est « *le chaînon manquant entre l'école et l'insertion socio-professionnelle*⁷⁹ ». L'UFAPEC encourage toutes les initiatives allant dans ce sens.

⁷⁶ Cf. 1.2.B. *Les formes et les phases.*

⁷⁷ Cf. 2.5.B. *Gestion éducative et mise en projet.*

⁷⁸ Moreau, C., « Dossier : les défis de l'enseignement spécialisé », *PROF*, juin 2011, p. 22.

⁷⁹ Moreau, C., « Dossier : les défis de l'enseignement spécialisé », *PROF*, juin 2011, p. 20.

Conclusion

En 40 ans d'enseignement spécialisé, il y a eu, fort heureusement, une évolution significative des mentalités dans la société. L'élève à besoins spécifiques a peu à peu bénéficié d'un enseignement et d'un statut à part entière. Sans nier sa différence pour autant. Pour enfin permettre au jeune de bénéficier d'une école adaptée de qualité et l'aider à se préparer à sa vie d'adulte, à son insertion dans la société. Nous avons pu l'observer à travers les diverses initiatives présentées ici, les jeunes, leurs parents, les écoles et de nombreux acteurs institutionnels se sont mobilisés pour donner au jeune la place qui est la sienne. L'enseignement spécialisé s'est affiné avec le temps, grâce à l'évolution législative et grâce, surtout, aux nombreux acteurs scolaires qui s'investissent avec cœur dans leur travail. Ces moteurs qui œuvrent autour des jeunes à besoins spécifiques doivent chaque jour se remettre en route pour combler les manques, répondre aux nécessités et aux attentes. Avec souplesse et avec énergie.

L'enseignement spécialisé a donc évolué et s'est adapté aux besoins et difficultés spécifiques des personnes handicapées. C'est pourquoi il est divisé en huit types et quatre formes, ceci afin de répondre au mieux aux nécessités de chacun. Les phases d'apprentissage répondent au besoin d'un suivi souple et progressif. Elles permettent de tenir compte de l'évolution de l'élève de façon individualisée et d'atténuer chez lui l'impression d'échecs à répétition. Mais, car il y a un « mais », force est de constater qu'un problème demeure : l'accès à l'enseignement spécialisé et le droit au choix de l'institution pour son enfant. Notre chapitre consacré à l'Avis n°1 du CGES sur l'offre et les manques en fonction des types et des formes d'apprentissage a montré que la répartition géographique des établissements était parfois très inégale et que certains enfants devaient parcourir de longs trajets ou rejoindre des internats très éloignés du domicile familial pour trouver l'établissement adéquat. Une analyse parallèle à la présente étude met d'ailleurs en évidence la problématique des transports scolaires pour l'enseignement spécialisé⁸⁰.

Élaboré en 2004, le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) se met peu à peu en place dans les écoles pour accompagner et soutenir l'élève dans toute sa scolarité. Outil d'information, de décision et de régulation au service du conseil de classe, le PIA, dans son principe, encourage le dialogue entre les acteurs entourant l'élève et notamment les parents. Un gros travail doit encore être fait par les écoles sur ce dernier point puisque, nous l'avons constaté, certains parents méconnaissent totalement les spécificités du suivi individualisé. L'UFAPEC rappelle à cet égard combien l'implication et le soutien des familles sont essentiels à la réussite de l'élève.

Nous avons insisté sur l'importance d'un continuum tout au long du processus d'apprentissage, en particulier lors de la sortie du fondamental vers le secondaire. Le PIA, qui suit l'enfant lors de la transition, remplit ce rôle pour une bonne partie. Ceci dit, l'UFAPEC déplore le peu de contacts entre les acteurs du primaire et ceux du secondaire. Cette critique est déjà régulièrement formulée en ce qui concerne les enfants de l'ordinaire. Que dire pour ceux du spécialisé, d'autant plus déstructurés ? Plus particulièrement, le cas du type 8 préoccupe. L'absence d'enseignement de type 8 au niveau du secondaire empêche la poursuite des mesures adéquates au bon apprentissage des enfants « dys » tant dans l'ordinaire que dans le spécialisé et conduit parfois à des absurdités d'orientation.

Depuis quelques années, un grand pas a été franchi : l'intégration dans l'enseignement ordinaire est enfin possible et soutenue. L'intégration permet aujourd'hui à plus d'un millier d'enfants de grandir dans une école proche de chez eux, de s'intégrer dans une « mini-

⁸⁰ Houssonloge, D., Pierard, A., *Le transport scolaire dans l'enseignement spécialisé : un parcours semé d'embûches*, analyse UFAPEC n°33.11, 2011.

société » dès le plus jeune âge. Les écoles intégratrices contribuent encore, sans nier la différence, à démythifier le handicap. Il faut toutefois rester prudent : l'intégration ne peut pas être imposée et généralisée à tous les élèves à besoins spécifiques et à toutes les écoles ordinaires. Elle nécessite la libre adhésion des différents partenaires. Elle est un libre choix des parents dans l'intérêt de l'enfant et de son projet de vie ultérieur.

Le projet de vie. C'est l'angle de vue que nous avons voulu privilégier dans cette étude. Nous avons décortiqué les différentes stratégies que le monde scolaire a développées pour parvenir à proposer une approche personnalisée des enfants à besoins spécifiques et de leurs projets personnels (au vu de leurs capacités propres). A travers l'enseignement spécialisé d'abord, via l'intégration dans l'ordinaire ensuite (lorsque cela est réalisable). En effet, comme nous avons pu le montrer, une scolarité dans l'enseignement spécialisé peut déboucher sur différents projets personnels. Les jeunes se projettent dans l'avenir en fonction de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs envies. Chacun développe son propre projet de vie dans les différents domaines (tels que le travail, la vie sociale et la gestion de son quotidien).

La capacité à se sociabiliser est un facteur clé de la réussite. Comme un préalable au progrès et à l'apprentissage. D'où l'intérêt de mettre sur pied des programmes ajustés à cette problématique lorsque cela s'avère nécessaire, à l'école et hors école. L'acceptation du handicap, puis l'épanouissement personnel et l'épanouissement de l'entourage sont très importants dans le processus. Il faut pouvoir s'éveiller à ses envies, ses besoins et ses capacités. Cela nécessite d'une part une bonne information, ce qui constitue l'un des objectifs partiels de notre étude. Mais cela nécessite aussi souvent beaucoup de patience et d'abnégation. Les parents doivent être créatifs et leur combat a souvent les atours du parcours du combattant : quels loisirs, quel logement, quel travail ?... sont autant de questions auxquelles nous avons voulu apporter des éléments de réponse.

Des structures ont vu le jour pour offrir aux parents et aux jeunes des solutions nouvelles. Certaines ont été présentées ici. Elles sont le plus souvent nées d'un manque ou d'un vide. Les familles sont souvent démunies face au handicap. Elles doivent faire le deuil de l'enfant idéal et apprivoiser cet enfant différent, qui a pourtant aussi ses exploits et ses défaites, ses tristesses et ses joies.

Face à la singularité du handicap ou de la difficulté de chaque enfant, notre société se doit d'être ouverte à la différence, être la plus intégrante possible. Tout en prenant en compte cette différence singulière dans son organisation. L'enseignement spécialisé en est souvent un bon exemple ; mais d'autres institutions (autour du handicap ou concernant d'autres différences) permettent aussi d'individualiser au maximum les services pour répondre aux besoins spécifiques et coller à la réalité de chacun. L'essentiel est une interaction entre services pour une complémentarité, un partenariat et une collaboration dans une optique d'insertion sociale. Et, dans notre optique d'un enseignement spécialisé au service du projet de vie des apprenants, nous évoquons ici la question plus globale de l'insertion sociale et des contacts entre personnes handicapées et personnes valides. Marie-Laure Goudeseune, colocataire d'une jeune femme ayant un handicap mental nous dit :

« Personnellement, j'ai toujours trouvé que la place d'une personne handicapée n'ayant pas des besoins médicaux particuliers n'était pas dans un centre avec d'autres personnes handicapées. Elles sont en recherche constante de contacts avec des valides. Les valides, de leur côté, apprennent beaucoup de cet échange. Il faut être patient, à l'écoute, présent ; ce sont de grandes qualités à acquérir. On apprend par cette expérience que le quotidien des parents de personnes handicapées n'est pas simple tous les jours. On apprend aussi à mettre des limites ce qui est très difficile quand on est face à une personne adulte qu'on a envie de traiter de la même manière que tout le monde. Certaines attitudes amènent à des discussions qui sont souvent enrichissantes et font grandir les deux parties. »

Ceci illustre bien que l'insertion, à l'école et en dehors, n'est pas seulement bénéfique pour la personne handicapée, mais bien évidemment pour tout le monde. C'est un enrichissement mutuel car les personnes handicapées ont, elles aussi, des choses à nous apprendre. Allant dans ce sens, l'UFAPEC encourage les formules d'activités mixtes, à l'école ou hors école selon les possibilités, pour changer les regards sur la différence et favoriser l'insertion de tous. L'UFAPEC encourage toutes les initiatives qui mettent à disposition des familles des lieux de contact de proximité (services spécifiques à la thématique du handicap, services accessibles à tous, organisation de loisirs,...) qui répondent aux besoins spécifiques de leurs enfants.

L'UFAPEC insiste enfin sur la nécessité d'une concertation globale des acteurs scolaires, des services d'aide à la personne handicapée, du politique,... autour de la question de la transition entre le monde scolaire et le monde professionnel, entre la vie scolaire et la vie sociale. En particulier pour les personnes qui n'obtiennent pas de qualification à l'issue du parcours scolaire. Car ce qui semble important pour une insertion sociale réussie de la personne handicapée, ce n'est pas de vouloir l'assimiler, mais bien de l'accueillir dans sa différence, avec ses envies et ses compétences multiples ; c'est de revoir ses propres jugements de valeurs et pouvoir reconnaître les capacités de chacun, pour un vivre ensemble au sein d'une société plurielle. Tel est le défi de la société, et de l'école, dans le chemin qui reste à parcourir.

Désireux d'en savoir plus ?

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter

Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

Bibliographie

A. Les textes légaux⁸¹

- Loi du 19 mai 1914 instaurant l'instruction obligatoire et imposant aux communes d'organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ».
- Arrêté ministériel du 10 mai 1924 confiant à l'école normale la mission de préparer au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ».
- Loi du 6 septembre 1970 sur l'enseignement spécial et intégré, publiée dans Le Moniteur du 25 août 1970.
- Loi du 28 juin 1978 définissant les huit types de l'enseignement spécial, précisant les conditions d'admission et de maintien pour chaque type, les modalités d'organisation de l'enseignement spécial secondaire, notamment les formes, les conditions d'admission et de passage, publiée dans Le Moniteur du 29 août 1978.
- Loi du 6 mars 1986 autorisant des élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité à suivre des cours dans l'école ordinaire, publiée dans Le Moniteur du 13 septembre 1986, p. 12477.
- Communauté française, arrêté « permettant l'intégration permanente et totale d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire » du 3 janvier 1995.
- Communauté française, décret sur « l'enseignement spécialisé » du 3 mars 2004 : www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_006.pdf
- Communauté française, décret du 5 février 2009 permettant à tous les élèves à besoins spécifiques de recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé et reconnaissant les classes à pédagogies adaptées pour les enfants polyhandicapés, autistes et aphasiques/dysphasiques, publié dans *Le Moniteur* du 10 avril 2009, p. 28520 : <http://staatsbladclip.zita.be/moniteur/lois/2009/04/10/loi-2009029183.html>
- Communauté française, décret du 26 mars 2009 autorisant l'organisation de l'enseignement spécialisé en enseignement secondaire en alternance : www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_00.php?ncda=34300&referant=100
- Communauté française, Article 80, §1 du décret « organisant l'enseignement spécialisé » du 3 mars 2004 : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

⁸¹ D'après le Magazine Prof de la Communauté française, juin-juillet-août 2011.

- Communauté française, circulaire n° 2955 – « Le continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé : suivi harmonieux de la scolarité de tout élève » du 11 décembre 2009 :
http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/3165_20100813151005.pdf
- Communauté française, circulaire n° 3258, relative à l'« enseignement en alternance » du 30 août 2010 :
www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3790
- Communauté française, circulaire n° 3578, ouvrant l'« intégration aux élèves de tous les types d'enseignement spécialisé » du 19 mai 2011 :
www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3790
- Communauté française, circulaire n° 3596, relative à l'« organisation des établissements de l'enseignement spécialisé du 6 juin 2011 :
http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/3809_20110606155323.pdf
- Communauté française, circulaire n° 3804, relative aux « modalités de transmission du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) » du 28 novembre 2011 :
http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/4019_20111128_154403.pdf

B. Sources bibliographiques

- « Amicitia, l'amitié entre malades et bien portants », in *Ombres et lumière* n°169, mai-juin 2009.
- « BAP, une réalité en Wallonie à partir de ce 1^{er} août », in *Handylogue* n°4, juillet-août 2009.
- Bidault, S., « Son handicap ne m'a pas empêchée de l'épouser », *Ombres et lumière* n°169, mai-juin 2009.
- Biron, L., Dewagheneire, I., « Le droit aux loisirs et aux vacances, un droit pour tous », *L'entente* n°58, 2^{ème} trimestre 2008.
- Bocart, S., *Apprendre avec un handicap*, mis en ligne le 29 octobre 2009 :
<http://www.lalibre.be/actu/bruxelles/article/539233/apprendre-avec-un-handicap.html>
- Chatel, F., « La main à la pâte », *Ombres et lumière* n°171, septembre-octobre 2009.
- Crochet, M., *L'enseignement spécialisé. Enjeux et fondement*. Conférence donnée lors des 40 ans de l'enseignement spécialisé catholique, La Marlagne, 12 octobre 2010.
- De Gestas, A., « Christelle infirme... ière », *Ombres et lumière* n°180, mars-avril 2011.
- Decorte, R., Mormont, M., « Farilu, une boulangerie vraiment pas comme les autres ! », *La voix des parents* n°62, 2^{ème} trimestre 2011.

- Houssonloge, D., *L'intégration des élèves porteurs d'un handicap dans l'enseignement ordinaire... enfin possible en 2009 ?* - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2908-l-integration-des-eleves-porteurs-d-un-handicap/>
- Houssonloge, D., Pierard, A., *Le transport scolaire dans l'enseignement spécialisé : un parcours semé d'embûches*, analyse UFAPEC n°33.11, 2011. <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=3116>
- Korff Sausse, S., *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, 1996.
- *L'Entente*, journal d'information de L'Entente Carolorégienne pour l'Intégration de la Personne Handicapée asbl, n°60, 4^e trimestre 2008.
- *La voix des parents*, revue trimestrielle de l'Association Francophone d'Aide aux Handicapés Mentaux, n°56, 4^e trimestre 2009.
- Lacroix, J., *Le Plan Individuel d'Apprentissages en questions et en réponses*. Analyse FAPEO 2010. Interpellation de Caroline Persoons au Parlement de la Communauté française, le 7 février 2011 : <http://archive.pcf.be/10000000106d05a>
- Mensuel communal d'Etterbeek, *La vie Etterbeekoise*, n°13, avril 2009 : http://www.etterbeek.be/site/fr/actualite/Files/vie_ett_13_fr
- Moreau, C., « Dossier : les défis de l'enseignement spécialisé », *PROF*, juin 2011.
- Parmentier, B., « Poursuivre les apprentissages « scolaires » à l'âge adulte », *La voix des parents* n°60, 4^{ème} trimestre 2010.
- Robins, H. (eds), *L'Entente*, journal d'information de L'Entente Carolorégienne pour l'Intégration de la Personne Handicapée asbl, n°58, 2^e trimestre 2008.
- Rose, B., Doumont, D., *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Unité RESO, Education pour la Santé, Faculté de Médecine, Université catholique de Louvain, 2007.
- Sermier, R., *L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire*, AGILE Entraide Suisse Handicap, Bern, 2004 : <http://www.agile.ch/t3/agile/index.php?id=978>
- Strale, J.-L., « Le budget d'assistance personnelle », *L'entente* n°60, 4^{ème} trimestre 2008.
- Tremblay, Ph., *L'enseignement spécial : Pour quoi ? Pour qui ? Tout compte fait. Analyses des représentations relatives à l'enseignement spécial*. Projet de prévention générale du CAAJ de Bruxelles. Ministère de la Communauté française, 2002.
- Visée-Leporcq, D., *Tout écolier est riche de son milieu*, in revue Quart Monde n°209 « Les droits de l'enfant en action », 2009.

C. Autres textes bibliographiques

- Avis n°1 du CGES, analyse de l'adéquation de l'offre d'enseignement spécialisé : www.enseignement.be/download.php?do_id=7855&do_check=
- Communauté française, Agers, Service général de pilotage du service éducatif – Données pilotage.
- Indicateurs de l'enseignement en Communauté française, Etnic, 6^{ème} édition, 2011 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26464&navi=3253>
- Le Plan Individualisé d'Apprentissage (Le P.I.A.), Segec : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1125> et <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>
- Manifeste pour l'intégration scolaire, 2007 : www.ligue-enfants.be
- Note du SeGEC du 20 mars 2010, Enseignement ordinaire et spécialisé - L'intégration des élèves à besoins spécifiques : <http://admin.segec.be/documents/5383.doc>
- UNESCO, *La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux*, Paris, 1994.

D. Autres sites Internet de référence

- Access Service : http://www.accessservice.be/search_besoin2.php?id_service=316&id_besoin1=192&ord=services
- AWIPH : <http://www.awiph.be>
- Chambre d'autre : <http://www.chambredautre.be>
- Famisol : <http://www.famisol.be>
- Gratte : <http://www.gratte.org>
- L'Arche : <http://www.larche.be>
- Le Bataclan : <http://bataclan.over-blog.com>
- Loisirs et handicap : <http://wform.awiph.be/awiph.loisir.loisirWeb>