

Union
Francophone
des Associations
de Parents
de l'Enseignement
Catholique

S'IL TE PLAÎT, DESSINE-MOI UNE ÉCOLE POUR TOUS ! L'ÉCOLE INCLUSIVE, ENTRE IDÉAL ET RÉALITÉ



© Ecole maternelle d'Ernage

Dominique HOUSSONLOGE et Alice PIERARD

ETUDE UFAPEC
DECEMBRE 2022 | 21.22/ET3



Résumé

Entre idéal et réalité, où en est l'école inclusive aujourd'hui ? Qu'est-ce qui est mis en place dans les écoles ordinaires pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques relevant de l'enseignement spécialisé ? Quelles sont les représentations en matière d'inclusion des différents acteurs scolaires à commencer par les parents ?

Mots-clés

Enseignement, intégration, inclusion, séparation, élève à besoins spécifiques, handicap, différence, enseignement ordinaire, enseignement spécialisé, pôles territoriaux, classes inclusives, aménagements raisonnables, élèves « dys », co-enseignement, école inclusive, société inclusive

Nous dédions cette étude à tous les pédagogues qui font confiance à nos enfants, convaincus qu'il n'y a pas de vie minuscule (Charles Gardou)



Avec le soutien du Ministère
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Table des matières

Introduction	5
Définitions de notions	7
Méthodologie	9
• Un groupe de travail	9
• Une animation pour un groupe du CIEP	11
• Une enquête en ligne	12
Historique de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques	13
Cadre légal actuel	18
• Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées	18
• Décret organisant l'enseignement spécialisé et l'intégration	19
• Décret relatif aux aménagements raisonnables	21
• Décret organisant les classes à visée inclusive	22
• Décret organisant la mise en place des pôles territoriaux	23
• Plans de pilotage et inclusion scolaire	24
Données chiffrées	26
Comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement	29
• En Belgique	29
• En Europe	30
• Ailleurs dans le monde	31
• Points d'attention et pistes	33
Résultats de l'enquête à destination des parents	34
• Représentations sur l'école inclusive	34
• Positionnement sur l'école inclusive	36
• Croisement des regards	39
• L'inclusion, entre rêve et réalité	41
L'école inclusive : idéal ou réalité ?	42
• Les bénéfices de l'inclusion	42
• Les freins et les limites à l'inclusion	46
• Un contexte de changement favorable ?	56
• La place de l'enseignement spécialisé	57
Positions de l'UFAPEC et pistes	59
• Positions de l'UFAPEC	59
• Développement de pistes essentielles	62
Conclusion	66
Bibliographie	69
Glossaire	72



Merci à toutes les personnes qui ont consacré du temps à l'UFAPEC pour enrichir notre réflexion. Nous remercions en particulier :

- les parents d'élèves qui se sont investis dans le groupe de travail de l'UFAPEC ;
- le groupe pour lequel nous avons fait une animation sur l'école inclusive dans le cadre de leur formation pour leur parcours d'intégration citoyenne au CIEP de La Louvière ;
- les parents qui ont répondu à notre enquête ;
- Patrick Beaufort, inspecteur honoraire de l'enseignement communal de la Ville de Liège ;
- Sophie De Kuyssche, secrétaire générale de la FCPL ;
- Jean-François Delsarte, directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège jusqu'au 30 juin 2022 ;
- Sylvie De Norre, directrice « École et Surdité Asbl » ;
- Hélène Dieu, coordinatrice de pôle territorial dans le Hainaut ;
- Magaly Ghesqu re, coordinatrice pédagogique «  cole et Surdité Asbl » ;
- Nicolas Hansen, animateur et formateur pour le CIEP Hainaut Centre ;
- Patrick Lenaerts, secrétaire général adjoint à la FESeC ;
- Thérèse Lucas, expert externe aménagements raisonnables attachée à la direction générale de l'enseignement obligatoire ;
- Emmanuelle Peltier, coordinatrice de pôle territorial à Bruxelles ;
- Philippe Tremblay, chercheur et professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval   Québec.
- Anne Floor, Jean-Philippe Schmidt et Bernard Hubien pour leur relecture attentive et constructive.

Introduction

Depuis 2009, l'école inclusive¹ serait en marche en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). En effet, pensée et voulue depuis de nombreuses années par quelques convaincus et motivés, l'intégration² dans une école ordinaire des élèves à besoins spécifiques relevant jusque-là de l'enseignement spécialisé bénéficie, enfin, d'un cadre légal depuis 2009 grâce à deux textes de loi : le décret du 5 février relatif à l'enseignement intégré³ et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009⁴. Voilà une belle idée, celle de donner l'accès à l'école ordinaire à tous les élèves qui le souhaitent ! Mais quel serait l'intérêt pour notre système scolaire et notre société de mettre en œuvre l'inclusion alors que, depuis les années 70, nous pouvons nous targuer d'avoir un enseignement spécialisé de qualité qui permet la scolarisation de tous les enfants ?

Et en 2022, où en sommes-nous ? Si une majorité de la société semble d'accord sur le principe d'une école inclusive et jusqu'à un certain point (à certains moments et pour certains élèves), la mise en œuvre reste complexe et laborieuse. En effet, décréter l'inclusion ne suffit pas pour changer les pratiques. Qu'en est-il concrètement dans nos écoles ? Est-ce de l'ordre de l'idéal ou de la réalité ? Quelles sont les représentations en matière d'inclusion des différents acteurs scolaires à commencer par les parents ? Ces représentations sont-elles des freins ou des leviers à l'école inclusive ?

Comme nous l'écrivions dans une analyse précédente, certains profils d'élèves à besoins spécifiques bénéficient d'une meilleure reconnaissance que d'autres. En effet, au vu des retours des parents depuis trois ans et des acteurs interrogés en mai 2022 par Anne Floor, les élèves « dys » font partie des mieux lotis parmi les élèves à besoins spécifiques. Il est, en effet, évident pour tous les acteurs et parents interrogés qu'un enfant « dys » fait partie des élèves à besoins spécifiques. D'ailleurs, les fiches outils éditées par la FWB à destination des enseignants pour l'accompagnement de ces élèves font la part belle aux troubles d'apprentissage (7 fiches sur les 12). Les parents ayant des enfants avec des troubles d'apprentissage osent à présent, pour la plupart, franchir les portes de l'école, parler des difficultés rencontrées par leurs enfants.⁵ Toutefois, comme en témoignent les nombreux parents avec lesquels l'UFAPEC est en contact et à qui elle apporte son soutien, cela ne veut pas dire pour autant que tout roule et que les aménagements raisonnables sont mis en place facilement. Certaines résistances par manque d'information, de connaissance ou de volonté sont encore présentes et fragilisent le parcours des élèves « dys ». Nous n'aborderons pas prioritairement la question de ces élèves dans notre étude.

¹ Le fait d'inclure un élève à besoins spécifiques relevant de l'enseignement spécialisé dans une école de l'enseignement ordinaire. Nous développerons cette notion plus loin ou voir glossaire.

² Processus mis en place avant l'inclusion que nous développerons également plus loin ou voir glossaire

³ Repris dans le code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, le décret du 3 mars 2004, modifié par le décret du 5 février 2009 organisant l'enseignement spécialisé relatif à l'enseignement intégré reconnaît et organise l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

⁴ Cette convention oblige les états signataires à organiser un système scolaire accueillant les élèves ayant un handicap car à l'article 24, elle demande un enseignement inclusif.

⁵ FLOOR A., *Les élèves en souffrance psychique sont-ils aussi des élèves à besoins spécifiques ?*, analyse UFAPEC, mai 2022, p. 3, [analyse 2022 élèves en souffrance psychique](#)

Ici, nous voulons voir où nous en sommes en FWB en matière d'inclusion scolaire pour tous les autres élèves à besoins spécifiques (qu'ils aient des troubles du comportement, qu'ils soient malades de longue durée, qu'ils soient en situation de handicap mental, physique ou sensoriel).

Par ailleurs, si l'inclusion scolaire est aujourd'hui un droit activable pour tous, est-elle souhaitable pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins ? Est-ce que, sur le terrain, les écoles et l'ensemble des acteurs sont prêts pour une école inclusive ? Quels sont les bénéfices et les limites de l'école inclusive ? Ensuite, l'inclusion scolaire n'est-elle pas d'abord une affaire de privilégiés ? D'un autre point de vue, l'inclusion scolaire ne risque-t-elle pas d'être préjudiciable aux autres élèves de la classe et entraîner un nivellement par le bas, comme le craignent certains parents et professionnels de l'école ?

Enfin, si le projet est d'intégrer peu à peu tous les élèves, ou presque, dans l'ordinaire, notre enseignement spécialisé a-t-il encore une place ?

La Belgique a déjà été condamnée par l'Europe en matière d'inclusion scolaire pour non-respect des droits humains, en l'occurrence des droits de l'enfant. En effet, il y a encore dans notre système scolaire une réelle sur-orientation vers l'enseignement spécialisé. Cette sur-orientation est source de discrimination envers les élèves à besoins spécifiques. Dans cette étude, il s'agit d'envisager le respect du droit de ces élèves : droit à accéder à une école ordinaire avec l'encadrement, les outils et les aménagements nécessaires à leur épanouissement, leur socialisation et leur réussite.

À côté des droits des enfants, il y a aussi les conditions de travail et de vie en classe pour tous. Comment construire une école inclusive de qualité sans l'adhésion des équipes éducatives ? Découragement, voire mal-être, pénurie et instabilité de ces équipes fragilisent le monde de l'enseignement. Dès lors, les enseignants sont-ils prêts pour l'inclusion scolaire ?

Nous tenterons de répondre à toutes ces questions pour pouvoir nous faire une opinion du degré de développement de l'école inclusive en FWB. Pour ce faire, nous commencerons par définir quelques notions et expliquer notre méthodologie. Pour bien ancrer le sujet, il nous semble important de faire un bref historique de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques étroitement lié à nos représentations du handicap, de présenter le cadre légal ainsi que quelques données chiffrées. Avant d'entrer dans le vif du débat « l'école inclusive, est-ce une réalité aujourd'hui ? », nous vous partagerons les résultats d'une enquête que nous avons réalisée auprès de parents et ferons une comparaison de notre système d'enseignement avec celui d'autres pays en matière d'inclusion scolaire. Enfin, nous proposerons une série de pistes pour rendre l'inclusion scolaire plus réaliste, tout en étant profitable à tous. Dans ce sens, notre organisation donnera également son positionnement sur la question.

Pour rendre la lecture plus accessible, nous vous proposons un glossaire à la fin du document reprenant les concepts clés.

Définitions de notions

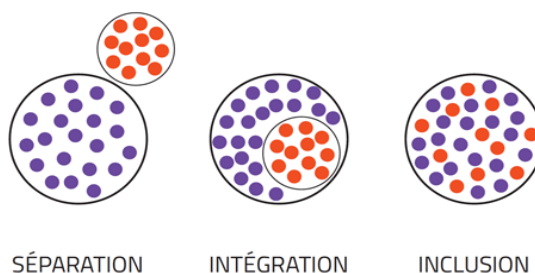
Pour bien comprendre de quoi on parle, définissons quelques notions clés !

Les élèves à besoins spécifiques

Ils ont des profils variés. Selon la définition légale présente dans le code de l'enseignement, un besoin spécifique résulte de difficultés de nature diverse faisant obstacle au projet d'apprentissage (handicap intellectuel, physique ou sensoriel, troubles d'apprentissage ou du comportement, etc.). Ce besoin requiert, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire.

Selon les besoins spécifiques de l'élève et, au cas par cas, il est actuellement scolarisé dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé. Certains de ces élèves scolarisés dans l'enseignement ordinaire le sont « simplement » ou bénéficient d'aménagements raisonnables, voire d'un projet d'intégration.

Concernant la scolarisation de l'élève à besoins spécifiques, il peut être dans un système scolaire de séparation, d'intégration ou d'inclusion. Il est important de définir ces trois notions.



Séparation

Les élèves à besoins spécifiques considérés comme sortant de la norme sont scolarisés dans un enseignement spécialisé adapté à leurs besoins, mais séparé de l'école ordinaire. Ces élèves sont dans une école généralement loin de leur domicile, de leur environnement, de leur fratrie et des autres enfants des environs.

Dans la réflexion sur la place de l'élève à besoins spécifiques dans l'enseignement, le terme **ségrégation** scolaire, amené par les anglo-saxons, est régulièrement employé plutôt que celui de séparation. Si ce mot est utilisé pour marquer les esprits, nous rejoignons le point de vue de Patrick Lenaerts, secrétaire général adjoint à la FESeC⁶ : parler d'enseignement ségrégatif pour parler de notre enseignement spécialisé ne nous semble ni approprié ni constructif vu sa connotation négative et raciale associée à l'Apartheid et vu l'investissement et le travail de qualité des enseignants du spécialisé. *Je ne suis pas parent d'un enfant à besoins spécifiques mais, pour les enseignants du spécialisé, alors que les parents reconnaissent tout le travail qui est fait pour leur enfant, le terme est assez dur. Ces enseignants vivent très mal l'emploi de ce terme.*

⁶ Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

Intégration

De façon générale, intégrer une personne dans la société, c'est lui permettre de fréquenter le milieu ordinaire en lui demandant de s'adapter au groupe qui l'accueille. **Il s'agit de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer un élément extérieur en l'ajustant au système** (par assimilation, transformation ou normalisation pour s'adapter ou se réadapter). La personne intégrée doit adopter les normes et valeurs du système dans une volonté et une démarche individuelle.

Inclusion

Précisons d'abord qu'on utilise également le terme inclusion scolaire au sujet des élèves en classe DASPA⁷, des élèves d'origine immigrée, de milieux précarisés... Dans cette étude, nous nous limiterons à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

De façon générale, inclure, c'est adapter la société ou l'école à la personne, à l'enfant. En l'occurrence, **c'est l'institution qui s'adapte au handicap pour donner à la personne une place de plein droit dans la reconnaissance de la diversité et permettre à cette personne d'appartenir de façon pleine et entière à la communauté.** Il s'agit de favoriser la participation de tous pour permettre le vivre ensemble en apportant une réponse aux besoins de chacun et en impliquant les personnes dans les décisions qui les concernent.

Plus concrètement, une école inclusive doit accueillir tous les élèves. Le système s'adapte au niveau de la pédagogie, des infrastructures, des outils à disposition, etc. L'accent n'est plus mis sur la norme. L'accent est mis sur la diversité et la différenciation pédagogique. Des aménagements nécessaires sont mis en place pour aider les élèves à besoins spécifiques dans leur parcours scolaire.

Parler d'inclusion scolaire c'est aussi parler de pédagogie universelle qui fonctionne non pas comme un modèle unique, mais plutôt comme une approche flexible. Historiquement le *design universel (universal design)* est issu du milieu de l'architecture et évoque la création d'environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous. Cette pédagogie universelle va permettre de répondre aux deux grands défis de notre époque : offrir un enseignement d'exigence et de qualité tout en tenant compte de la diversité des apprentissages et des différents besoins (spécifiques ou non) des élèves.⁸

Pour résumer en deux mots la différence essentielle entre l'intégration et l'inclusion : **l'intégration est un privilège** octroyé à l'enfant à besoins spécifiques de fréquenter une école ordinaire, **l'inclusion est un droit** activable pour l'enfant à besoins spécifiques de fréquenter une école ordinaire.⁹

⁷ Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés.

⁸ BERGERON L., ROUSSEAU N. et LECLERC, M., *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*, Éducation et francophonie, 2011, pp. 91-92 - [erudit.org/ la pédagogie universelle](http://erudit.org/la_p%C3%A9dagogie_universelle)

⁹ Voir aussi notre étude de 2017, PIERARD A., *L'inclusion des personnes en situation de handicap : une réalité ou un idéal ?*, étude UFAPEC 2017, [étude inclusion 2017](#), pp. 21-23.



Méthodologie

En plus de références bibliographiques, nous avons trouvé essentiel d'aller à la recherche de la parole de parents mais aussi d'acteurs du monde scolaire. En ce qui concerne les parents, nous avons combiné plusieurs moyens : un groupe de travail, une animation en collaboration avec le CIEP et une enquête à destination des parents.

En parallèle, pour croiser les regards, nous avons effectué diverses interviews d'experts et d'acteurs institutionnels et du terrain.¹⁰

- **Un groupe de travail**

Afin d'être représentatifs et participatifs, nous avons commencé par constituer un groupe de travail de parents impliqués dans l'école de leur enfant via l'association de parents et le conseil de participation et soucieux de la question de l'inclusion scolaire. De février à octobre 2022, nous avons tenté ensemble d'aller au-delà de nos représentations et convictions respectives, de nous informer, d'entendre différents points de vue.

Même si nous avons eu des parents de différentes régions avec des opinions variées sur le sujet, on ne peut pas dire que le groupe soit représentatif de la variété des points de vue, car, sans être forcément parents d'élèves à besoins spécifiques, ils étaient déjà tous sensibilisés au sujet.

Ce groupe de travail nous a permis de :

- nous ancrer dans la réalité de terrain,
- définir notre sujet ainsi qu'une méthodologie,
- pointer les enjeux, les questions et les causes de tensions essentiels,
- faire les choix des acteurs et experts à rencontrer,
- avancer des pistes,
- élaborer un positionnement de l'UFAPEC.

Voici quelques réflexions-clés et témoignages de membres du groupe de travail :

- *L'école accueille depuis peu un enfant autiste en maternelle et ma fille a une copine malentendante pour qui cela se passe bien. Elle vient parfois à l'école avec une accompagnante et a un micro qu'elle remet à chaque enseignant. En revanche, d'autres enfants de l'école sont orientés vers le spécialisé.*
- *Attention à la confusion, à ne pas mettre tout dans le même sac et à tout mélanger (enfant dys, enfant avec un handicap mental). La situation est très différente en fonction du besoin spécifique. Il faut être très structuré et différencier parce qu'on ne peut pas comparer. L'inclusion d'un enfant multidys est beaucoup plus facile que celle d'un enfant polyhandicapé ou avec des troubles du comportement qui ne saura jamais lire ni écrire. La situation d'un élève trisomique qui pourrait arriver à lire et écrire avec plus de temps est différente aussi. Selon les différents cas de figure et en fonction des compétences de l'enfant, on peut être favorable ou défavorable à l'inclusion.*

¹⁰ Les présentations et interviews complètes se trouvent en annexe 2. S'il nous arrive de citer d'autres interventions ou publications de ces personnes, nous référencerons la source en note de bas de page.

- *L'intégration est un parcours du combattant pour les parents. Certains en ont les moyens et les capacités et d'autres pas. Il ne faut pas oublier la place des parents dans le choix de faire l'inclusion ou pas. Comment les parents peuvent-ils prendre leur place et collaborer ?*
- *Mon fils, notamment en raison de sa dysgraphie, est fort lent pour écrire. L'utilisation d'un ordinateur lui a permis de rester dans l'ordinaire. Il est en rhéto et tout se passe bien. En primaire, c'était beaucoup plus compliqué, le directeur refusait l'ordinateur et j'ai dû batailler pour que mon fils puisse venir avec celui-ci à l'école avec l'accord tacite de l'institutrice.*
- *Mon fils de 17 ans, multidys, est en inclusion parfaite dans son école secondaire, avec son ordinateur.*

Le groupe a permis de définir ensemble le sujet et les questions à aborder :

- *Il faut veiller à développer un point de vue nuancé dans le cadre de notre étude contrairement à d'autres organismes très militants. Le fait de voir la situation dans d'autres pays où l'inclusion se pratique depuis de longues années permet de s'interroger aussi sur les limites de l'inclusion.*
- *Est-ce que les écoles seront un jour prêtes pour inclure ou faut-il le traitement de choc italien (c'est-à-dire, la suppression de l'enseignement spécialisé) ? Mais si on ne met pas les moyens, les étapes et la formation, cela risque d'être un échec. Avec quel budget ? Si un objectif caché c'est de réduire les coûts, cela risque de foirer.*
- *Comment faire pour intégrer un élève si l'enseignant est seul pour encadrer 25 enfants ?*
- *Qui peut aller en inclusion ou pas, quel public a sa place dans l'ordinaire ou le spécialisé ?*
- *L'objectif de l'enquête est de voir quelles sont les représentations des parents et quelle est leur vision en matière d'inclusion. Le questionnaire doit être adressé à tous les parents (pas uniquement ceux qui sont concernés). C'est intéressant de faire une photographie des représentations telles qu'elles existent pour l'instant.*
- *L'objectif de l'étude, comme je l'imagine, sera de modifier les représentations sur le handicap, la différence, l'inclusion, la qualité et l'efficacité de l'enseignement inclusif pour tous les élèves. Certains pensent encore qu'un élève porteur d'un handicap ou de troubles d'apprentissage va tirer le groupe vers le bas.*

Ce groupe de travail a présenté l'étude à l'assemblée générale de l'UFAPEC du 6 décembre 2022. Cette présentation a permis de débattre du sujet et de creuser des pistes d'action.

Notre travail a ensuite consisté à aller au-delà des échanges du groupe de travail. L'apport de la littérature, le point de vue des différents experts, acteurs et citoyens rencontrés, l'enquête menée auprès des parents d'élèves nous ont permis de prendre en compte les différents points de vue.

- Une animation pour un groupe du CIEP

Afin d'être représentatifs des différents publics de parents et pour rencontrer des parents primo-arrivants ayant connu un autre système scolaire ou aucun, nous avons sollicité la collaboration du Centre d'Information et d'Éducation Populaire (CIEP) Hainaut-Centre. Avec Nicolas Hansen, un de leurs animateurs, nous avons réalisé une animation, en visio vu la crise sanitaire, sur l'école inclusive dans le cadre d'une formation pour le parcours d'intégration citoyenne d'adultes d'origine étrangère. Cette animation a eu lieu le 10 mars 2022.

Nous avons organisé une séance pour ce groupe de seize personnes d'origines variées. Ces adultes, ayant entre 26 et 69 ans, ont connu des réalités différentes en matière d'enseignement dans leurs pays d'origine, que ce soit l'Algérie, l'Angola, le Brésil, le Cameroun, le Congo, le Maroc ou le Pakistan.

Nous avons récolté leurs représentations sur l'inclusion et la séparation :

- *La ségrégation c'est l'injustice, la violence, clans, différences.*
- *La séparation, c'est la division.*
- *L'école doit être inclusive : prendre en considération le handicap des personnes. L'école doit inclure tous les handicaps, toutes les catégories d'enfants. Les enfants doivent apprendre à vivre ensemble, chacun avec sa particularité.*
- *Si un enfant avec un handicap fort se retrouve avec des enfants avec un handicap léger, il ne se sentira pas bien ni à sa place, il se sentira comme en prison. C'est mieux de mettre tous les enfants avec le même handicap ou le même niveau ensemble, ça leur fera plaisir et ils se sentiront comme dans une plaine de jeux.*
- *Pour un enfant avec un handicap, l'école, ça lui donne une lueur d'espoir. En commençant l'école, il espère déjà voir une amélioration. Et le fait de le mélanger avec des enfants normaux, de pouvoir jouer avec eux comme dans une plaine de jeux, ça lui donne de la joie.*

Sans le savoir, dans le groupe, nous avons des personnes avec des enfants à besoins spécifiques au sein de leur famille :

- *Ma fille a des problèmes scolaires dont des problèmes de vision. Avant elle était à l'IRSA¹¹ et maintenant, elle est dans une école ordinaire et une enseignante de l'IRSA vient dans son école pour une sorte d'accompagnement. Pour l'instant, ça va mais si ça devient vraiment trop difficile pour elle de s'intégrer dans cette école, alors elle retournera à l'IRSA.*
- *Les deux enfants de mon mari ont chacun un handicap. L'un est dysphasique, il a une logopède et tout ça mais il va à l'école avec tout le monde et l'autre a le double chromosome 15¹² et va dans une école spécialisée.*

¹¹ L'IRSA (institut royal pour sourds et aveugles) est une école spécialisée de types 6 et 7 à Bruxelles.

¹² Duplication/inversion chromosomique rare et complexe dans la région 15q11.2-q13.1 qui se caractérise par une hypotonie [insuffisance de tonicité musculaire] centrale précoce, un retard global de développement, une déficience intellectuelle, une épilepsie et des troubles du spectre autistique (TSA).

Source : orpha.net.

- Une enquête en ligne

Nous avons réalisé une enquête auprès des parents d'élèves de l'enseignement catholique. L'objectif de cette enquête était de récolter les représentations et les positions des parents au sujet de l'école inclusive.

Le questionnaire en ligne a été relayé sur notre site internet, sur les réseaux sociaux et aussi par l'intermédiaire de notre newsletter mensuelle. Nos associations de parents membres ont également relayé ce questionnaire. Il était accessible du 1^{er} mars au 1^{er} avril 2022.

Nous avons reçu 790 réponses de parents de tous les niveaux d'enseignement sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Concernant les niveaux d'enseignement, nous avons reçu des réponses de parents de tous les niveaux, parfois avec des enfants dans plusieurs niveaux d'enseignement. Nous avons donc une répartition de :

- 142 répondants avec des enfants dans le maternel ;
- 363 répondants avec des enfants dans le primaire ;
- 527 répondants avec des enfants dans le secondaire ;
- 126 répondants avec des enfants dans le supérieur.

Concernant la répartition des répondants selon les provinces, elle est la suivante :

- 187 réponses de parents d'élèves du Brabant wallon ;
- 85 réponses de parents d'élèves de Bruxelles ;
- 68 réponses de parents d'élèves du Hainaut ;
- 219 réponses de parents d'élèves du Luxembourg ;
- 114 réponses de parents d'élèves de la province de Liège ;
- 117 réponses de parents d'élèves de la province de Namur.

Le panel est assez représentatif aussi au niveau de la taille des familles :

- 317 réponses de familles avec un enfant ;
- 333 réponses de familles avec deux enfants ;
- 114 réponses de familles avec trois enfants ;
- 22 réponses de familles avec quatre enfants ;
- 2 réponses de familles avec cinq enfants ;
- 2 réponses de familles avec six enfants.

Les parents d'élèves à besoins spécifiques sont surreprésentés dans le cadre de cette enquête. En effet, 36,5% des répondants sont des parents d'élèves à besoins spécifiques alors que la moyenne européenne est de 5 à 10% d'élèves à besoins spécifiques.¹³

¹³ Source : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, janvier 2003, p. 9.

Malheureusement, nous ne disposons pas de source plus récente. Selon le tableau présent dans ce document, il y a 4% d'élèves à besoins spécifiques en Belgique francophone, mais cela ne reprend que les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé. Vu les différentes possibilités (enseignement spécialisé, intégration, aménagements raisonnables et parfois aucune attention particulière), nous ne savons pas donner un chiffre plus précis sur le nombre d'élèves à besoins spécifiques en FWB.

Historique de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Le décret *Intégration* de 2009, premier pas officiel vers une école inclusive pour tous, est l'aboutissement d'un processus laborieux et d'un combat de longue haleine. Pour bien le comprendre, il est important d'aborder l'histoire de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Nous ne détaillerons pas le cadre légal actuel, celui-ci étant exposé dans le chapitre suivant. Cette évolution est étroitement liée à celle de nos représentations sociales du handicap et des élèves à besoins spécifiques que nous allons examiner de plus près.¹⁴

Au cours de l'histoire, l'instruction des enfants à besoins spécifiques varie en fonction du degré et de la nature du handicap. Dans la bourgeoisie et la noblesse, des enfants avec un handicap moteur ou des troubles visuels, paraissant éducatibles, bénéficiaient certainement d'une instruction plus importante que les enfants sourds, longtemps assimilés à des déficients intellectuels, ou que les enfants ayant un handicap mental.¹⁵

Depuis l'antiquité, les personnes handicapées, et particulièrement les enfants, étaient exclus de la société. Considérés comme impurs ou victimes d'une malédiction divine, certains étaient tués dès la naissance, ou utilisés à des fins mercantiles. Au Moyen-Âge, les personnes, jeunes ou adultes, avec un handicap mental étaient enfermées dans des hospices. Le handicap suscitait la peur, c'est pourquoi la société répondait au besoin de s'occuper de la différence par l'enfermement de ces personnes.¹⁶

En Belgique, avant 1877, il n'y avait pas d'écoles pour les élèves à besoins spécifiques. Ensuite, l'enseignement spécialisé s'est d'abord organisé pour les enfants en situation de handicaps sensoriels issus de familles aisées pour qui se posait un problème d'héritage. Un peu partout en Europe, des écoles sont créées dont une à Gand en français en 1877. En 1882, il y a 11 écoles pour sourds et aveugles en Belgique.

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

¹⁴ Nous avons déjà traité cette question dans des précédentes publications :

HOUSSELOGE D., *L'intégration des élèves porteurs d'un handicap dans l'enseignement ordinaire... enfin possible en 2009 ?*, analyse UFAPEC 2008, [analyse intégration 2008](#)

HOUSSELOGE D., LONTIE M. et PIERARD A., *L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie*, étude UFAPEC 2011, [étude enseignement spécialisé 2011](#)

PIERARD A., *L'inclusion des personnes en situation de handicap : une réalité ou un idéal ?*, étude UFAPEC 2017, [étude inclusion 2017](#)

Voir aussi DELMÉE P., *L'intégration, une lame de fond. Du super dans l'ordinaire*, 1 septembre 2009, [enseignement-be/ P Delmée, l'intégration](#)

¹⁵ CALIN D., *Au plus près des besoins de l'enfant*, dernière révision en mars 2017, [D Calin - cerpe](#)

¹⁶ *L'histoire du handicap*, informations.handicap.fr/histoire-du-handicap

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.¹⁷

En 1914, l'enseignement devient obligatoire et, en 1924, la loi impose l'organisation d'un enseignement spécialisé au sein des écoles ordinaires : il s'agit de l'organisation de classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ». Si la loi est généreuse, dans les faits, les écoles ne disposent pas de moyens pour prendre l'enfant en charge et il n'y a pas d'intégration. Les élèves à besoins spécifiques sont 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 lourd (infirmes moteurs cérébraux par exemple) puissent être scolarisés.

En 1970, la loi sur l'enseignement spécialisé est votée à l'unanimité, de nouvelles écoles sont créées dans tous les réseaux et un transport scolaire est mis en place dans le respect du Pacte Scolaire. La Belgique dispose encore de moyens importants pour l'enseignement. L'enseignement spécialisé prend son envol et est admiré par les autres pays européens, parce qu'il permet l'accès à l'enseignement pour tous.

Cependant, dans les années 80, on arrive à la conclusion selon laquelle l'enseignement spécialisé est très loin de l'enseignement ordinaire. Les familles d'enfants à besoins spécifiques ont *une blessure de type narcissique : mon enfant n'est pas comme les autres*. Philippe Tremblay, alors 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 l'enseignement spécial y serait pour beaucoup. [...] un deuil, un échec, une souffrance, une peur, un stigmata, une voie de garage, une catastrophe, une sanction, etc. Cela entraîne des comportements de résistances, des refus de l'enseignement spécial.*¹⁸ Face à cela, Philippe Busquin, ministre de l'enseignement, rédige en 1981 une circulaire en faveur de l'intégration. En 1986, une nouvelle loi sur l'enseignement spécial et intégré modifie la loi de 70 et jette les bases de l'intégration, mais il n'y a pas d'arrêté d'exécution.

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.*¹⁹ Laurette Onkelinx, alors

¹⁷ CROCHET M., *L'enseignement spécialisé. Enjeux et fondement*. Conférence donnée lors des 40 ans de l'enseignement spécialisé catholique, La Marlagne, 12 octobre 2010.

¹⁸ TREMBLAY P., *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.

¹⁹ 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.



ministre de l'enseignement, demande un avis sur l'intégration au conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. En 1995, un arrêté de la loi de 86 permet aux élèves relevant de l'enseignement spécialisé des types 4 (déficience physique), 6 (déficience visuelle) et 7 (déficience auditive) d'être intégrés de manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire. L'élève en intégration est inscrit dans l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé reçoit des périodes pour son accompagnement.

Après l'Europe et la déclaration de Salamanque, 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 du coin, notamment parce que les transports scolaires sont lourds pour le rythme de l'enfant (parfois plus de deux heures par jour dans le bus pour des enfants de moins de six ans). 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, plateforme pour l'accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école,²⁰ se constitue, regroupant de nombreuses associations de parents. En 2003, la Ligue organise ses premiers états généraux de l'intégration et Jean-François Delsarte la rejoint en proposant que l'enseignement spécialisé soit le partenaire de l'intégration.

En tant que conseiller de Marie Arena, alors ministre de l'enseignement, Patrick Beaufort prépare le système de l'intégration que nous connaissons actuellement. En 2004, un nouveau décret sur l'enseignement spécialisé est voté dont le chapitre 10 concerne l'intégration. L'enseignement spécial change de nom (il devient spécialisé) et est réorganisé : des moyens lui sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire.

En février 2008, suite notamment aux rapports du conseil supérieur de l'enseignement spécialisé piloté par Jean-François Delsarte (Avis n° 119), dont l'UFAPEC est membre, de la Ligue des droits de l'enfant et du conseil général de l'enseignement spécialisé, Marie Aréna, ministre de l'enseignement, dépose au gouvernement onze mesures en faveur des élèves à besoins spécifiques.

En septembre 2008, l'avant-projet de décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire, reprenant l'avis n°127 du conseil supérieur, est adopté. En 2009, le décret est voté et l'intégration est enfin possible, reconnue, organisée et soutenue pour tous les élèves à besoins spécifiques, quels que soient leurs besoins.

L'avis n°127 propose :

- une politique budgétaire garantissant l'intégration ;
- un rapprochement des structures de l'ordinaire et du spécialisé avec contrat et concertation entre les deux écoles partenaires ;
- l'inscription du concept d'intégration et d'ouverture à la différence dans le projet d'établissement de l'école ;

²⁰ Plus d'informations sur [ligue des droits de l'enfant](#)

-
- un réel partenariat entre parents et professionnels ;
 - l'autorisation d'intégrer directement une école ordinaire pour un enfant reconnu à besoins spécifiques sans obligation de fréquenter l'enseignement spécialisé ;
 - une simplification des procédures administratives ;
 - l'obligation dans la formation initiale des enseignants d'une approche de l'enseignement spécialisé.

Jean-François Delsarte, un des pionniers de l'intégration, devient conseiller de la nouvelle ministre de l'enseignement Marie-Dominique Simonet, ce qui permet d'autant plus de mettre en œuvre le décret intégration et d'avancer dans de grands chantiers en lien.

En parallèle, en 2009, la Belgique ratifie la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées dans laquelle on définit les personnes en situation de handicap comme étant « des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité des chances ».

Sur base de cette ratification et de la législation belge anti-discrimination, tout élève en situation de handicap (physique, sensoriel, intellectuel, troubles de l'apprentissage ou du comportement, maladie chronique) a droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement. Le centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme explique les aménagements raisonnables et sensibilise les enseignants à l'équité et la mise en place de ces aménagements dans le milieu scolaire afin d'assurer un enseignement inclusif de qualité.²¹

La législation continue son évolution vers une école inclusive :

- Le décret "aménagements raisonnables" du 7 décembre 2017 impose aux écoles ordinaires la mise en place d'aménagements raisonnables pour l'élève à besoins spécifiques pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé.
- En 2019, un décret organisant les classes à visée inclusive modifie le décret organisant l'enseignement spécialisé et permet la création de ces classes.
- En 2021, le décret « pôles territoriaux » va encore un plus loin. Dans le cadre du pacte pour un enseignement d'excellence, il crée des pôles territoriaux dans le but de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale.

A la lumière de cet historique, on observe qu'il y a une avancée substantielle dans le statut et la représentation des élèves à besoins spécifiques. Depuis plusieurs décennies, en FWB de façon plus lente mais peut-être aussi plus prudente que dans d'autres pays, la scolarisation des élèves à besoins spécifiques a en ligne de mire leur inclusion dans la société.

²¹ Résumé sur enseignement.be : [page aménagements raisonnables](#)

Un changement positif et plus respectueux est perceptible dans la terminologie officielle employée :

- D'enseignement « spécial » on est passé à « spécialisé ».
- Les élèves ne sont plus considérés comme des retardés pédagogiques, des arriérés, des anormaux, des débiles, des déficients, mais comme des élèves à besoins spécifiques pour lesquels l'école doit mettre en place des solutions.

Au fil du temps, la différence, l'altérité n'est plus perçue négativement, mais est reconnue et acceptée. Les élèves à besoins spécifiques gagnent peu à peu le droit d'être scolarisés, puis intégrés et enfin inclus.

Un facteur déterminant dans la conception de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques est notre perception du handicap. Aujourd'hui, le handicap est plus perçu comme un désavantage que comme une déficience. Serge Thomazet, maître de conférences en sciences de l'éducation et enseignant à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation à l'université Blaise Pascal de Clermont-Auvergne en France, explique cette évolution dans notre perception du handicap qui a mené au choix d'un enseignement inclusif. *Les classifications elles-mêmes évoluent rapidement s'éloignant d'une catégorisation objective et immuable de faits biologiques (paralysie, cécité...) pour prendre en compte la relation des personnes à la vie sociale. Ainsi, prend-on conscience que le « normal » « implique une conception de la société qui l'assimile subrepticement et abusivement à un système de déterminismes, alors qu'elle est un système de contraintes ».*²² Peu à peu, nous sommes passés d'un modèle médical à un modèle social dans notre conception du handicap (nous y reviendrons en abordant les freins à l'école inclusive). Le handicap est avant tout une construction sociale variable selon les lieux, les époques et *la compensation sociale* que la personne reçoit.²³

Ces évolutions sont perceptibles dans les changements de dénomination utilisés par l'OMS (organisation mondiale de la santé) en 1980 puis en 2002 : d'handicapé, on est passé à personne handicapée puis à personne en situation de handicap. Comme le résume encore Serge Thomazet, *ces changements de termes sont révélateurs des trois étapes par lesquelles sont passés les modèles du handicap d'abord centrés sur la maladie (déficience), puis sur la personne (incapacité) et enfin sur la situation (désavantage).*²⁴

Pour conclure ce chapitre, l'évolution de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques conduit à un renversement de modèle : en un demi-siècle, on est passé du principe de l'école séparée à l'école inclusive. Il y a un changement radical de concept quant à la place, l'accueil et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Ils ont acquis le droit d'être scolarisés dans une école ordinaire de proximité. C'est à elle à mettre en place des aménagements pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant et non plus à l'enfant et à sa famille à s'adapter. Ceci c'est en théorie, nous verrons plus loin où en est la mise en pratique.

²² THOMAZET S., *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*, in cairn.info, 2006, p. 23 - [Cairn.info/ De l'intégration à l'inclusion](https://www.cairn.info/)

²³ Idem.

²⁴ Idem.

Cadre légal actuel

En matière d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, la législation, comme nous venons de l'exposer, a beaucoup évolué. Un élément phare dans cette évolution, c'est la signature par la Belgique de la convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées. Selon la convention, les états membres doivent permettre l'accès à l'enseignement à tous et proposer un enseignement inclusif.

Dans ce cadre, la FWB s'est engagée à œuvrer en faveur d'un système éducatif inclusif. L'évolution décrétole va dans ce sens. L'essentiel se retrouve actuellement dans le code de l'enseignement, mais nous souhaitons mettre l'accent sur quatre éléments importants dans l'évolution décrétole pour un enseignement plus inclusif : l'organisation de l'intégration, la reconnaissance légale des aménagements raisonnables, l'organisation de classes à visée inclusive et la mise en place des pôles territoriaux. Pensé dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, le cheminement est en cours pour une école plus inclusive.

- **Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées²⁵**

La convention relative aux droits des personnes handicapées a été adoptée le 13 décembre 2006 par les membres de l'ONU et ratifiée le 2 juillet 2009 par la Belgique. Cette convention a des impacts dans plusieurs domaines : accessibilité, participation, égalité, emploi, éducation, etc.

Dans l'optique d'écoles inclusives défendue par la convention de l'ONU, la Fédération-Wallonie-Bruxelles se doit de :

- penser les principes d'équité, d'efficacité et d'efficience ;
- valoriser la diversité en permettant le développement individuel de chacun ;
- inclure des approches personnalisées de l'apprentissage ;
- améliorer les résultats de tous en reconnaissant les compétences de chacun et en satisfaisant les besoins éducatifs individuels ;
- fonctionner en tant que système d'apprentissage qui s'efforce constamment d'améliorer et de respecter les structures et les processus.

L'article le plus important dans le cadre de cette étude est l'article 24 qui concerne l'accès à l'enseignement pour tous et la mise en place d'un enseignement inclusif.

Article 24 : Éducation

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

- a. Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;

²⁵ Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées adoptée le 13 décembre 2006 et ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009, [convention ONU](#)

- b. L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- c. La participation effective des personnes handicapées à une société libre. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :
- Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
 - Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
 - Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
 - Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
 - Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.²⁶

• **Décret organisant l'enseignement spécialisé et l'intégration²⁷**

Depuis 1970, l'enseignement spécialisé permet l'accès à l'enseignement pour tous, même s'il est organisé dans des établissements distincts de l'enseignement ordinaire. L'élève en situation de handicap est reconnu dans sa différence et valorisé dans son identité, mais pas suffisamment intégré dans la société. Distingué en huit types d'enseignement, il crée même une distinction entre les élèves à besoins spécifiques.

TYPES	Elèves concernés
1 (*)	Élèves présentant un retard mental léger
2	Élèves présentant un retard mental modéré ou sévère
3	Élèves présentant des troubles de comportement et/ou de la personnalité
4	Élèves présentant un handicap physique
5	Élèves hospitalisés
6	Élèves malvoyants et non-voyants
7	Élèves sourds, malentendants ou dysphasiques graves
8 (*)	Élèves présentant des troubles instrumentaux (perception, motricité, langage, mémoire) et des troubles d'apprentissage

(*) Les type 1 et 8 n'existent pas en maternelles.

²⁶ Convention ONU, pp. 17-18.

²⁷ Articles 1.2.1-9 et 1.2.1-10 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire – livre 1^{er}, [code de l'enseignement](#)



En 1995, une modification du décret permet l'intégration permanente des élèves des types d'enseignement 4 (atteints d'une déficience physique), 6 (atteints de déficiences visuelles) et 7 (atteints de déficiences auditives) dans l'enseignement ordinaire.

En 2009, le décret organisant l'enseignement spécialisé reconnaît, soutient et organise l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire pour tous les types.²⁸ Les élèves ayant reçu une attestation pour un des huit types de l'enseignement spécialisé sont susceptibles de pouvoir bénéficier d'un projet d'intégration. L'intégration signifie que l'élève est inscrit dans l'enseignement ordinaire et que l'enseignement spécialisé reçoit des périodes pour son accompagnement. La mise en place d'un projet d'intégration nécessite l'accord des différents partenaires (parents, école spécialisée, école ordinaire²⁹), l'avis du centre PMS et la signature d'un protocole d'intégration.

Le projet d'intégration est conçu de manière individuelle en tenant compte des compétences et des besoins spécifiques de l'élève. Selon ses besoins, le parcours de l'élève et la collaboration instaurée entre les écoles et les centres PMS, l'intégration scolaire peut prendre quatre formes :

- une intégration permanente totale ;
- une intégration temporaire totale (pour une durée déterminée) ;
- une intégration permanente partielle (pour une partie des cours) ;
- une intégration temporaire partielle (pour une partie des cours et une durée déterminée).

Depuis septembre 2021, l'intégration temporaire totale n'est plus permise. Celle-ci permettait la mise en place d'un projet d'intégration sans passer par l'enseignement spécialisé. Ce système d'intégration a été davantage activé au bénéfice des élèves à besoins spécifiques déjà présents dans l'enseignement ordinaire au détriment des élèves à besoins spécifiques du spécialisé pour réintégrer l'enseignement ordinaire. La ministre Caroline Désir a donc voulu utiliser ces moyens autrement (avec la mise en place des pôles territoriaux dont on parlera plus loin) et revenir à l'objectif premier de l'intégration : permettre à des élèves présents dans l'enseignement spécialisé de réintégrer l'enseignement ordinaire.

En pratique, l'intégration dans l'enseignement ordinaire consiste en :

- une mise en synergie des enseignements spécialisé et ordinaire ;
- une collaboration entre écoles concrétisée par un protocole d'intégration et un plan individuel d'apprentissages (PIA) construits en concertation ;
- des périodes d'accompagnement de l'élève par du personnel de l'enseignement spécialisé.

L'accompagnement de l'élève (quatre périodes pour une intégration permanente totale) est assuré par du personnel de l'enseignement spécialisé (enseignant, kiné, logopède, etc.) selon les besoins identifiés.

²⁸ Articles 1.7.8-5 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire – livre 1^{er}

²⁹ Les centres PMS jouent un rôle déterminant dans la mise en place du protocole d'intégration et du suivi du projet de l'élève.

L'expérience sur le terrain permet de dégager des bénéfices pour tous³⁰, mais aussi d'identifier les conditions pour le succès d'un projet d'intégration :

- l'adaptation et la diversification de l'enseignement ;
- l'ajout de ressources humaines ;
- une formation adéquate pour acquérir et approfondir les connaissances en matière d'adaptation scolaire ;
- la coopération, l'entraide et le soutien (aussi entre élèves) ;
- la collaboration au sein de l'équipe et avec les parents ;
- le respect de valeurs et principes.

Le système de l'intégration scolaire actuel, tel que le propose le décret de 2009, repose sur la collaboration entre enseignements spécialisé et ordinaire. Après plusieurs années de pratique, on se rend compte que la FWB ne peut pas répondre à toutes les demandes de mise en place d'intégration et que ce système n'est pas fait pour tous, mais pour ceux qui s'en sortent le mieux ou pour ceux dont les familles et les écoles poussent à l'intégration. En effet, comme on le constate sur le terrain, ce sont les mieux informés qui activent l'intégration. Veut-on se limiter à cela en matière d'inclusion scolaire ?

Retenons aussi de l'intégration qu'elle est bénéfique, non seulement en termes d'ouverture à la différence et d'apprentissage du vivre-ensemble, mais aussi au niveau pédagogique pour les autres élèves de la classe. L'enseignant détaché du spécialisé peut aussi aider les autres élèves, qu'ils soient à besoins spécifiques ou en difficulté scolaire, faire évoluer les pratiques et outiller l'enseignant de l'ordinaire. Si on avait calculé l'impact global de cette intégration sur l'école ordinaire et pas uniquement sur l'élève à besoins spécifique intégré, cela changerait la façon de voir les choses.

- **Décret relatif aux aménagements raisonnables**³¹

En décembre 2017, le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques a été adopté à l'unanimité afin d'entrer en vigueur pour la rentrée de septembre 2018. Ce décret, maintenant repris dans le code de l'enseignement, définit les critères d'aménagements raisonnables, rend leur mise en place obligatoire dans les écoles et instaure une commission de l'enseignement obligatoire inclusif, dans laquelle siègent, entre autres, des représentants des parents (la FAPEO et l'UFAPEC). La mission de cette commission est de gérer les demandes de recours dans le cas où, après conciliation, l'école ne veut pas mettre en place tout ou partie des aménagements jugés raisonnables.

Ce décret est une réelle avancée en matière d'aménagements, et plus largement pour le droit des élèves à besoins spécifiques qui a même fait l'objet d'un ajout dans la Constitution belge en mars 2021. Désormais, le Titre II contient un article 22 ter qui établit que *chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables*.³²

³⁰ Pour approfondir le sujet : PIERARD A., *Les bénéfices attendus de l'intégration des élèves à besoins spécifiques sont-ils atteints ?*, analyse UFAPEC 2017 N°06.17, avril 2017, [analyse bénéfices intégration 2017](#)

³¹ Livre 1^{er} – titre 7 – chapitre 8 – section 1 « des aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire » du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

³² Constitution Belge, [La constitution belge](#)

Ce décret a toutefois suscité beaucoup de questions sur la temporalité, l'aspect raisonnable des aménagements, la place de l'élève et les moyens humains au sein de l'école ordinaire pour assurer la mise en œuvre des aménagements raisonnables. Comme Thérèse Lucas, experte externe aménagements raisonnables attachée à la direction générale de l'enseignement obligatoire, l'explique, ce décret *ne donne pas de délai. Les parents doivent demander, l'école doit faire, mais dans quel délai, on ne le dit pas, sous quelle forme non plus. On ne parle pas de l'élève lui-même, on parle de l'élève majeur ou de ses parents, mais on ne parle pas de l'élève lui-même. Et pour moi, l'élève est le premier qui sait quels aménagements seraient utiles ou non pour lui. Et il n'y a pas d'outils ni de marche à suivre. Il est incomplet.*

Un aménagement raisonnable est officiellement *une mesure appropriée, prise en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'école qui doit les adopter une charge disproportionnée, conformément à l'article 3, 9^o du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.*³³ Il s'agit de dissimilitudes de traitements par souci d'équité. Il ne s'agit pas d'avantager l'élève à besoins spécifiques, mais de compenser les désavantages en s'adaptant aux circonstances et à la singularité des situations et des personnes.

Le système d'intégration et les aménagements justes et appropriés qui se mettent en place dans notre système scolaire se font avant tout au service des élèves à besoins spécifiques, mais peuvent servir l'ensemble des élèves. Un enseignant qui prépare des notes de cours plus aérées ou qui réexplique son cours aide tous ses élèves dans leur scolarité. *« Qu'ils soient architecturaux, sociaux, éducatifs, pédagogiques, professionnels ou culturels, les plans inclinés sont universellement profitables. Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres. »*³⁴

- **Décret organisant les classes à visée inclusive**³⁵

Un décret du 3 mai 2019 modifie le décret organisant l'enseignement spécialisé et permet la création de classes à visée inclusive en ajoutant un article 8quater. *L'enseignement spécialisé peut être organisé au niveau fondamental et secondaire sous la forme d'une classe ou d'une implantation à visée inclusive. Une classe à visée inclusive est un groupe classe d'élèves à besoins spécifiques inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 2 porteurs ou non d'autisme ou de type 3 pour les élèves porteurs d'autisme implantée au sein d'une école de l'enseignement ordinaire. L'objectif premier pour les élèves qui participent à ce type de projet consiste en une inclusion sociale et relationnelle en vue d'acquérir divers apprentissages dans un milieu scolaire de vie ordinaire.*

³³ Article 1.3.1-1 §1 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire – livre 1^{er}

³⁴ GARDOU C., *La société inclusive, parlons-en !*, Éditions Erès, 2012, p. 38.

³⁵ Décret du 3 mai 2019 portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires, [décret du 3 mai 2019](#)



La circulaire 7190 du 21 juin 2019 précise les modalités pratiques de ces classes.³⁶ Les élèves des classes à visée inclusive sont inclus dans une école ordinaire pour développer des moments de temps partagés avec les autres élèves de l'école (récréations, temps de midi, cours de gym, sortie scolaire, etc.) tout en bénéficiant d'une pédagogie adaptée à leurs besoins. Ces structures favorisent la mise en place de collaborations et de partenariats entre les écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé. Des ponts sont faits, car il y a toujours une école d'enseignement spécialisé de type 2 ou partenaire de l'école ordinaire dans le cadre de classes à pédagogies adaptées.

- **Décret organisant la mise en place des pôles territoriaux³⁷**

Le décret sur les pôles territoriaux a vu le jour durant l'été 2021 et a été intégré dans le code de l'enseignement pour un réel changement de perspective. On ne se centre plus sur l'élève à besoins spécifiques, mais bien sur l'école ordinaire. Ce décret a aussi pour but de répartir au mieux les moyens de l'intégration au profit de tous les élèves à besoins spécifiques et de toutes les écoles, quelle que soit la zone d'enseignement.

Les pôles territoriaux constituent, pour les écoles d'enseignement ordinaire, un soutien concret dans la mise en place des aménagements raisonnables et des projets d'intégration permanente totale au bénéfice des élèves à besoins spécifiques, sur tout le territoire de la FWB.

Un pôle territorial est une structure attachée à une école d'enseignement spécialisé, dite « école siège ». Chaque école ordinaire (dite école coopérante) ne peut coopérer qu'avec un seul pôle et cette coopération est formalisée dans une convention de coopération fixée pour six années scolaires.

Pour permettre au pôle de répondre le plus adéquatement possible à la diversité des besoins spécifiques des élèves, le pouvoir organisateur (PO) du pôle peut conclure des partenariats avec d'autres écoles d'enseignement spécialisé.

Le principe de base est qu'un pôle regroupe une ou plusieurs école(s) de l'enseignement spécialisé et des écoles de l'enseignement ordinaire d'une même zone d'enseignement. Toutes ces écoles peuvent faire partie de pouvoirs organisateurs différents, relevant de réseaux et de niveaux d'enseignement distincts. C'est bien le principe de la liberté d'association qui prévaut.

³⁶ Circulaire 7190 du 21 juin 2019 « Création de classes et d'implantations à visée inclusive », [circulaire 7190](#)

³⁷ Livre 6 - titre 2 « des pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale » du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire



Quarante-huit pôles sont déjà opérationnels. Ils sont composés d'équipes pluridisciplinaires de minimum quinze personnes (certains sont encore en cours de recrutement) : logopèdes, ergothérapeutes, neuropsychologues, etc. Les pôles territoriaux ont des **missions à caractère collectif**. Sur demande de l'école ordinaire partenaire, un pôle territorial peut sensibiliser et former l'équipe aux besoins spécifiques, créer des outils à mettre à disposition, construire les aménagements raisonnables avec l'équipe, etc. Les pôles territoriaux ont aussi des **missions à caractère individuel** afin d'accompagner les élèves à besoins spécifiques scolarisés dans les écoles ordinaires. L'équipe du pôle peut aider l'école ordinaire à mettre en place un protocole d'aménagements raisonnables, à déterminer les besoins de l'élève, à identifier ce qui est raisonnable ou non. Pour les élèves en intégration, le pôle peut dégager du personnel afin d'assurer une présence auprès de l'élève à besoins spécifiques. Dans ce sens, des moyens supplémentaires sont prévus pour l'accompagnement d'élèves porteurs de handicap physique ou sensoriel.

- **Plans de pilotage et inclusion scolaire**³⁸

Prévue dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence et arrêtée dans le code de l'enseignement, cette nouvelle approche implique que chaque établissement scolaire élabore et précise son plan de pilotage, concrétisé par un contrat d'objectifs.

Si les objectifs généraux sont fixés dans le code, chaque école va établir son propre plan en déclinant les objectifs spécifiques que l'école se propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs généraux. *Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire* est un des sept objectifs généraux que toutes les écoles doivent poursuivre. Lors de l'élaboration du plan de pilotage, l'école identifie les actions prioritaires à mettre en place parmi quinze thématiques, dont celle des aménagements raisonnables et de l'intégration.³⁹ Ce choix pourrait pousser l'école à faire plus (ou moins) en matière d'inclusion le temps d'un contrat d'objectifs.

³⁸ Livre 1^{er} – titre 5 – chapitre 2 – section 1 « du plan de pilotage et des contrats d'objectifs » du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

³⁹ Article 1.5.2-3 §2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.



Construit dans une dynamique participative et collaborative entre direction, PO et équipe éducative, le plan de pilotage est discuté avec l'administration, via le délégué aux contrats d'objectifs (DCO) en charge d'écoles d'une même zone et connaissant donc bien le contexte spécifique de sa zone. Ce plan, une fois conclu, sera la feuille de route de l'école, pour six ans, avec un moment d'évaluation intermédiaire au bout de trois ans. Au bout de six ans, un nouveau plan est établi pour les six années suivantes. Dans la procédure d'évaluation de la concrétisation des plans de pilotage, il est prévu que les parents, comme tous les acteurs de l'école, aient leur mot à dire, dans sa discussion au conseil de participation.

La place donnée à l'inclusion dans les objectifs généraux et les thématiques permet aux écoles de s'inscrire dans une visée inclusive et de se fixer des objectifs dans ce sens selon la réalité de terrain de chaque établissement scolaire. Tous les acteurs de l'école peuvent donc veiller à ce que l'inclusion fasse partie des objectifs de son plan de pilotage et travailler ensemble pour améliorer l'inclusion dans l'établissement scolaire.

Données chiffrées

Dans les indicateurs de l'enseignement (ou ailleurs), il n'est pas possible d'avoir le nombre total d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement en FWB.

La moyenne européenne est un taux de 5 à 10 % d'élèves à besoins spécifiques. Comment pouvoir calculer plus précisément ce taux en FWB au vu des possibilités qui s'offrent à ces élèves ? Certains sont dans l'enseignement spécialisé, d'autres sont dans l'enseignement ordinaire avec un projet d'intégration ou un protocole aménagements raisonnables. D'autres encore poursuivent leur parcours dans l'enseignement ordinaire sans aucune adaptation.

Comme nous l'avons déjà précisé dans une analyse en 2021⁴⁰, il n'y a jamais eu de recensements du nombre d'élèves à besoins spécifiques qui fréquentent l'enseignement ordinaire. Pour donner aux écoles ordinaires les moyens humains nécessaires en vue de l'inclusion de ces élèves, il faut pouvoir recenser ces élèves afin d'établir un cadastre des besoins et d'outiller au mieux les écoles. Depuis le 1^{er} septembre 2021, le code de l'enseignement prévoit un comptage des élèves pour lesquels un protocole AR est établi⁴¹. Cette information est, en effet, importante pour accompagner l'inclusion scolaire.

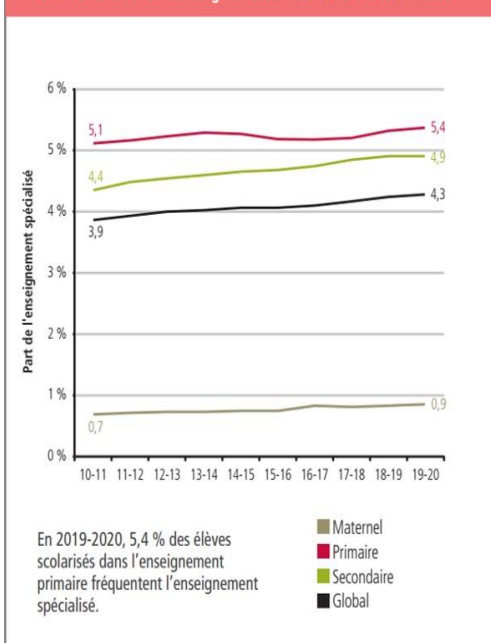
Sur base des derniers indicateurs de l'enseignement de 2021⁴², nous allons donc nous intéresser à l'évolution du nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé.

En 2019-2020, 4,3 % des élèves scolarisés en FWB, tous niveaux confondus (du maternel au secondaire), fréquentent l'enseignement spécialisé.

Comme on peut le voir dans le tableau ci-contre et dans les tableaux qui suivent, il y a une légère augmentation de la fréquentation de l'enseignement spécialisé depuis l'année scolaire 2010-2011.

Cela ne signifie pas forcément un manque d'inclusion, car les élèves suivis en intégration dans l'enseignement ordinaire sont comptés dans l'enseignement spécialisé la première année de leur intégration, afin de donner au spécialisé les moyens pour assurer l'accompagnement en intégration.

8.3 Évolution de la part de l'enseignement spécialisé selon les différents niveaux d'enseignement de 2010-2011 à 2019-2020



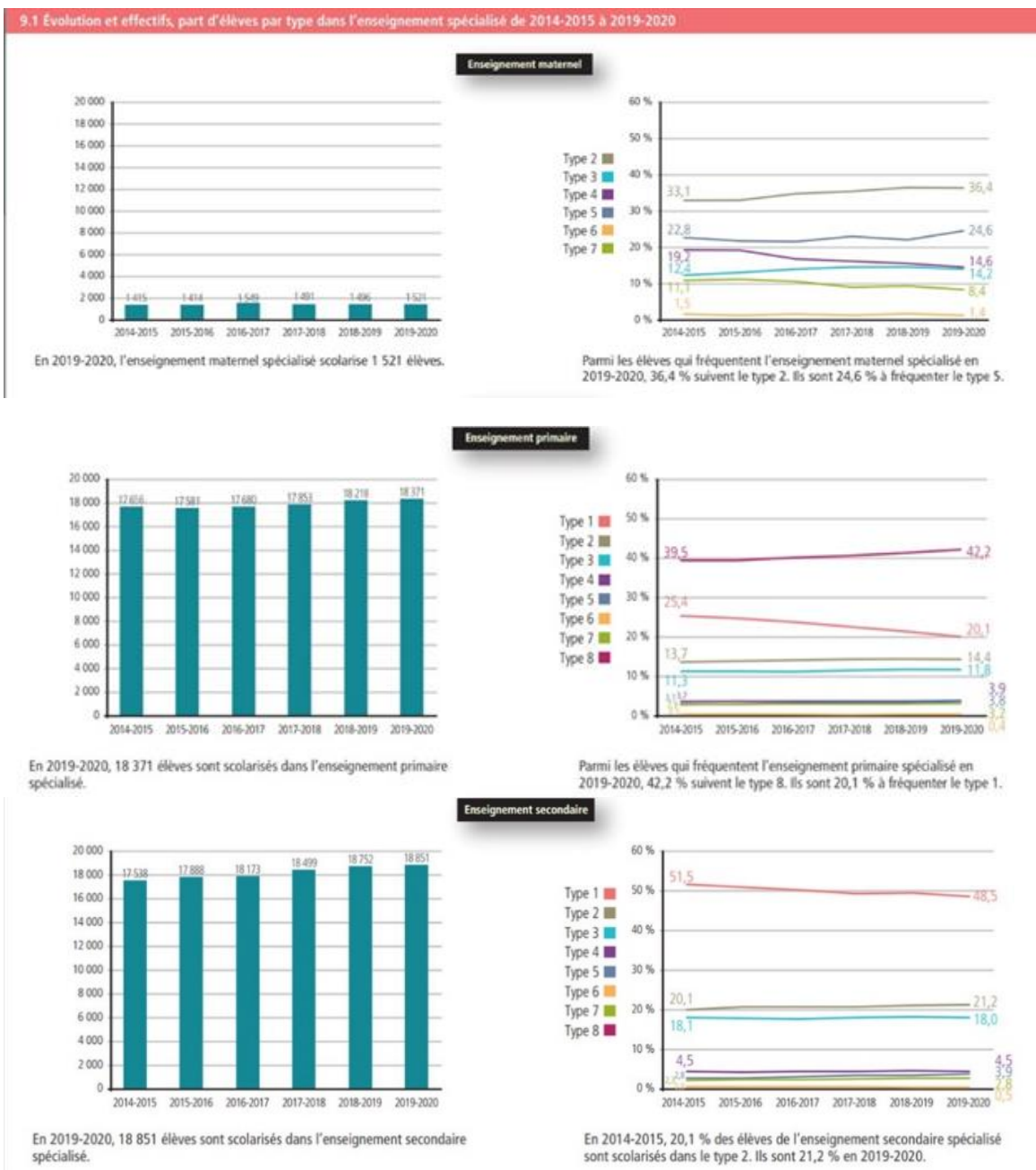
⁴⁰ FLOOR A., *Le point sur le décret aménagements raisonnables : qui sont ces élèves à besoins spécifiques ?*, Analyse UFAPEC octobre 2021 N°14.21, [analyse EBS 2021](#)

⁴¹ Articles 1.7.8-1.54 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire – Livre 1^{er}.

⁴² Les indicateurs de l'enseignement, 2021, [enseignement.be/ Les indicateurs 2021](https://enseignement.be/Les_indicateurs_2021)

L'intégration ayant été mise en place en 2009, tous les élèves passés par l'intégration participent à l'augmentation de la fréquentation de l'enseignement spécialisé.

Comme on peut le voir dans les tableaux qui suivent, la majorité des élèves de l'enseignement spécialisé sont dans l'enseignement primaire de type 8 et dans l'enseignement secondaire de type 1. Ce sont les deux types pour lesquels il y a le plus d'élèves suivis en intégration.

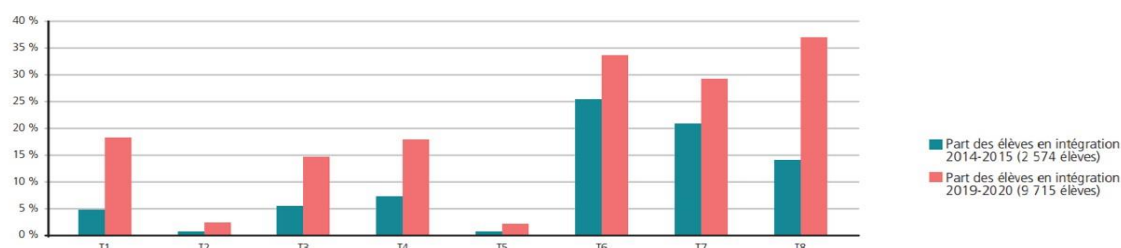


La légère augmentation est confirmée par ces différents graphiques. Est-elle seulement expliquée par les projets d'intégration ? Démontre-t-elle aussi un manque d'inclusion ?

Dans ce sens, les chiffres de l'intégration sont intéressants à analyser. Le prochain graphique est une comparaison des parts de l'intégration, par type d'enseignement, entre les années scolaires 2014-2015 et 2019-2020. Les chiffres de l'intégration ont explosé, surtout pour les types 1 et 8 destinés respectivement aux élèves ayant un handicap

intellectuel léger et aux élèves ayant des troubles d'apprentissages. On est à près de 40 % des élèves du type 8 suivis en intégration dans l'enseignement ordinaire. Cela confirme les propos venant du terrain comme quoi l'inclusion est plus facile pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage que pour d'autres déficiences.

10.4 Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus, en 2014-2015 et en 2019-2020

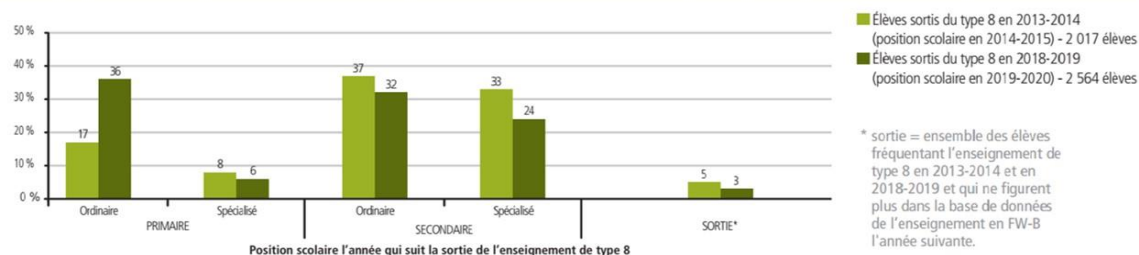


Parmi les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 1, 18,4 % des élèves sont en intégration en 2019-2020.

Comme nous l'a expliqué Patrick Lenaerts lors de notre entretien, on est passé de 512 élèves en intégration en 2009-2010 à 5.296 élèves bénéficiant d'un projet d'intégration en 2018-2019. La FWB a compté 11.416 projets d'intégration pour l'année scolaire 2020-2021. Cela ne peut plus continuer comme-ça. Cette explosion des chiffres est à l'origine de la mise en place du décret pôles territoriaux pour utiliser les moyens autrement et aider au mieux les écoles ordinaires à accueillir tous les élèves à besoins spécifiques qui souhaitent y être.

Faisons un petit point sur l'enseignement de type 8 pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Rappelons qu'à la base, l'enseignement de type 8 n'était organisé qu'en primaire, car la visée, lors de la création de l'enseignement spécialisé, était de permettre le retour de ces élèves dans l'enseignement secondaire ordinaire.

17.2 Distribution des élèves sortant de l'enseignement de type 8 en 2013-2014 et en 2018-2019 selon la position scolaire l'année scolaire suivante



En 2019-2020, 36 % des 2 564 élèves sortis de l'enseignement de type 8 se retrouvent dans l'enseignement primaire ordinaire et 32 % dans le secondaire ordinaire.

On remarque que la part d'élèves qui retourne vers l'enseignement ordinaire à la sortie de l'enseignement de type 8 a augmenté. Elle était de 54 % en 2014-2015 et elle est de 68 % en 2019-2020. L'augmentation est due à la part plus grande d'élèves qui passent en primaire ordinaire afin d'y passer le CEB et de retrouver l'enseignement ordinaire avant le passage parfois difficile vers l'enseignement secondaire.

Il serait intéressant de savoir combien d'écoles ordinaires ont inscrit l'optique inclusive dans leur plan de pilotage, mais ce chiffre n'est pas disponible. Combien d'établissements scolaires souhaitent-ils évoluer dans ce sens ? Que sont-ils prêts à faire pour une école inclusive ? Avoir ces chiffres est indispensable pour mesurer objectivement l'évolution vers une école inclusive.

Comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement⁴³

L'évolution du système et les dispositions légales en vigueur ne sont pas les mêmes partout dans le monde. Il nous semble donc intéressant de faire le point sur l'école inclusive en Belgique et dans d'autres pays pour voir s'il y a des éléments dont on peut s'inspirer pour avancer dans la voie de l'inclusion scolaire en Fédération-Wallonie Bruxelles. La comparaison et le transfert purs ne sont pas possibles pour autant, car il faut prendre en compte le système, la population scolaire, les mentalités, la société, les valeurs dans lesquels on se trouve et s'adapter à la réalité du terrain.

Nous rejoignons les propos de Patrick Beaufort, inspecteur honoraire de l'enseignement communal de la Ville de Liège. *C'est très difficile de comparer les systèmes parce que les critères sont très différents. On n'est pas aveugle complet de la même façon en Allemagne qu'en Belgique, on ne va pas tenir compte, par exemple, de la dyslexie en Italie, la langue italienne étant moins piègeuse que le français. Les critères de prise en charge sont excessivement différents d'un pays à l'autre. Si on demande à chaque pays combien d'élèves à besoins spécifiques ils ont, les réponses sont tellement différentes. Par exemple, en Suisse, les classes intégrées sont surtout dans les écoles de montagne, région où on ne va pas créer une école spécialisée. Comparaison n'est pas raison, l'herbe n'est pas plus verte dans le pays d'à côté.*

- **En Belgique**

En communauté néerlandophone, après plusieurs années de réflexion, le *M-decreet* est sorti en 2015 et sert de base pour l'école inclusive. Comme nous l'explique Thérèse Lucas, *le M-decreet est beaucoup plus explicite que notre décret aménagements raisonnables, parce qu'il a formalisé la démarche évolutive, c'est-à-dire ce qui se passe depuis le constat des premières difficultés jusqu'à une éventuelle orientation vers l'enseignement spécialisé. Il est possible pour un enfant de rester dans l'enseignement ordinaire en ne respectant pas les référentiels de compétences et d'avoir un parcours individuel adapté. En parallèle, la Flandres a créé l'enseignement de type 9 qui n'existe pas chez nous, pour les enfants porteurs d'autisme. Quelque part ils ségrégent les autistes. Ils se sont dit : ils sont vraiment différents, donc on va faire quelque chose pour eux. Mais ce type 9 est associé au M-decreet et donc deux tiers des élèves qui relèvent du type 9 restent dans l'enseignement ordinaire grâce à la démarche évolutive et aux parcours individuels adaptés. Dans la pratique, l'évolution est réelle, mais le covid est passé par là. La crise sanitaire a eu un effet négatif sur l'inclusion. De 2015 à 2018, le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a diminué grâce au M-decreet. Et puis, il y a eu le covid et le nombre d'élèves dans le spécialisé a augmenté et est supérieur à avant 2015. Ce chiffre a rebondi, il y a vraiment eu un sursaut et ça c'est très interpellant parce que ça veut dire qu'il ne suffit pas de penser clairement les choses pour qu'elles fonctionnent.*

⁴³ Ce chapitre a majoritairement été écrit sur base de nos interviews, mais aussi de deux sources dont celle émanant d'un groupe de travail du conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques auquel nous avons participé.

- Conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques, « typologies et maturités : des concepts obsolètes ? », avis n°155, septembre 2021, [enseignement.be / Avis du CSEEBS](https://www.enseignement.be/avis-du-cseebs)
- « Construire une école inclusive », dossier n°177 coordonné par MAGEROTTE G., *Revue ANAE*, avril 2022.

En communauté germanophone, l'orientation dans l'enseignement spécialisé n'est envisagée que si les besoins de l'élève ne sont pas satisfaits dans l'enseignement ordinaire. De plus, la situation de l'élève est revue chaque année. L'élève peut donc facilement retourner dans l'enseignement ordinaire. Un autre élément important pour l'inclusion de tous, c'est que chaque école spécialisée est située dans les mêmes bâtiments ou sur un même campus qu'une école ordinaire.

Un centre de compétences, avec du personnel venant de l'enseignement spécialisé, a été conçu pour soutenir et former les équipes de l'enseignement ordinaire en vue de l'inclusion scolaire.

- **En Europe**

Plusieurs pays européens ont un cadre légal permettant l'inclusion scolaire :

- loi de 2006 pour une éducation équitable, inclusive et adaptée en Norvège ;
- loi de 2008 pour une école inclusive au Portugal ;
- loi de 2012 au Danemark ;
- loi de 2019 sur l'école de confiance avec un chapitre sur l'école inclusive en France.

Cela ne veut pas forcément dire que tout est parfait dans ces pays. Par exemple, au Portugal, il n'y a pas de garantie de moyens pour faire appliquer la loi. Des élèves à besoins spécifiques se retrouvent parfois dans les écoles sans aucun appui ou soutien particulier. De plus, le cadre légal n'est pas forcément contrôlé.

En France, le système a évolué lors des dernières années avec les auxiliaires de vie scolaire (AVS) et la création d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Même si la perspective est celle d'une accessibilité universelle, *la France reste attachée à une représentation médicale du handicap avec ses conséquences éventuellement discriminatoires et n'adopte pas une politique fondée prioritairement sur les droits des personnes.*⁴⁴

En Suisse, il y a de réelles différences selon les cantons. L'école inclusive se met en place, avec la nécessité de décloisonner l'enseignement spécialisé et de diminuer l'offre spécialisée. *Les statistiques disponibles ne laissent plus aucun doute : plus un canton ou un cercle scolaire dispose d'une offre développée et différenciée en place dans les écoles spécialisées ou les classes spéciales, plus cette offre sera utilisée indépendamment des besoins effectifs des élèves. Pour augmenter l'inclusion scolaire, nous devons réfléchir sur la réduction voire la suppression des filières. (...) Les écoles spécialisées fonctionnent encore trop souvent en vase clos peu flexible et sans aucun échange avec les autres écoles de leur région géographique.*⁴⁵

⁴⁴ PLAISANCE E., « L'éducation inclusive en France : des avancées significatives et de nouveaux défis », « *construire une école inclusive* », dossier n°177 coordonné par G. MAGEROTTE, *Revue ANAE*, avril 2022, p. 178.

⁴⁵ LANNERS R., « De la séparation à l'inclusion : la Suisse en route vers une école inclusive », « *construire une école inclusive* », op. cit., p. 200.

En Italie, il n'y a plus d'enseignement spécialisé depuis de nombreuses années. Intégration pour tous, différenciation, reconnaissance de l'individu, formation des enseignants, retour du personnel de l'enseignement spécialisé vers l'ordinaire, etc. Tout est pensé pour une école inclusive. *Reconnaitre la singularité des élèves veut dire aussi comprendre et valoriser leurs intelligences, attitudes et préférences en considération des moyens de médiation pédagogique et didactique à disposition, à partir de la multiplicité des styles d'apprentissage.*⁴⁶

Dans la pratique, cela n'est pas profitable pour tous les élèves. Jean-François Delsarte⁴⁷ nous explique avoir été sur place. *Avec un collectif de personnes, nous sommes partis en Italie. J'ai rencontré un orthopédagogue qui est en classe, à côté des élèves. Le principe en Italie, c'est que chaque élève doit être dans sa classe d'âge. Nous sommes allés dans une école où il y avait une dizaine d'élèves ayant un handicap lourd. Chaque élève était inclus dans une classe avec des enfants de leur âge. J'ai des souvenirs, dans une classe de première secondaire, d'un jeune autiste au premier rang pendant que le professeur de géographie donnait un cours sur les systèmes planétaires. L'orthopédagogue était à ses côtés et le jeune était en train de se balancer sur sa chaise en tapant sa tête sur la table, mais il assistait au cours sur le mouvement planétaire. Je suis sorti de là avec plein de larmes dans les yeux et j'ai dit au directeur et aux responsables pédagogiques de l'école que c'était de la maltraitance. Cette inclusion, c'est de la destruction. On m'a répondu que l'objectif, c'est que l'élève soit avec les autres. Mais cela ne répond pas aux besoins du jeune. Il n'était pas bien du tout et on sentait son angoisse parce qu'il ne comprenait absolument pas ce qui se passait. Mais il avait un orthopédagogue à temps plein à ses côtés. Je suis revenu convaincu que ce n'est pas ça qu'il fallait faire.*

- **Ailleurs dans le monde**

Le Québec est un des précurseurs en matière d'inclusion, comme nous l'a expliqué Philippe Tremblay, chercheur et professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec. Depuis le début des années 2000, le Québec évolue vers l'inclusion scolaire avec la mise en place de la différenciation pédagogique. L'inclusion n'est pas portée par toutes les écoles, mais il y a de réelles avancées avec les classes spécialisées et le co-enseignement. *Les classes spécialisées sont essentiellement dans des écoles ordinaires, mais des zones scolaires peuvent se regrouper pour créer une école spécialisée. Par exemple, au Québec, les quatre zones scolaires se sont regroupées pour créer une école pour élèves avec déficience intellectuelle. Cependant pour les élèves aveugles ou mal-voyants, à Québec, il n'y a pas d'école spécialisée, ils sont tous intégrés. (...) On a commencé à travailler sur l'inclusion et le co-enseignement en première secondaire. Il y avait beaucoup d'élèves en difficulté et on a réussi à les regrouper dans une classe où on a fait du co-enseignement à temps plein en français et mathématiques. Dans une classe de 28 élèves, dont 8 en difficulté, ça a bien marché en première puis en deuxième. Maintenant, les parents d'enfants « ordinaires » qui fréquentent ces classes trouvent que l'inclusion est super favorable pour eux parce qu'ils bénéficient d'un co-enseignement. On a spécialisé des classes ordinaires au bénéfice de tous.*

⁴⁶ DE ANNA L. et COVELLI A., « L'école inclusive en Italie : facteurs de transformation et situation actuelle », « construire une école inclusive », op. cit., p. 209.

⁴⁷ Jean-François Delsarte est maintenant pensionné. Lors de notre interview, il était encore directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège.

Selon le chercheur, le curriculum et l'évaluation sont un frein à l'inclusion scolaire. *On se rend compte que l'inclusion est fortement dépendante du curriculum auquel sont soumis les élèves. Pour inclure dans le secondaire des élèves avec une déficience intellectuelle c'est extrêmement difficile parce qu'on ne peut pas vraiment modifier le programme. Cinquante pour cent des élèves à besoins spécifiques sont dans ces classes spécialisées en secondaire. Ce sont beaucoup d'élèves qui ont des problèmes au niveau intellectuel, parce que le curriculum n'est pas flexible du tout ; donc à un moment il y a comme un décalage entre le contenu du cours et les capacités de l'élève.*

Philippe Tremblay explique aussi que certaines provinces du Canada anglais est encore plus avancé. *Il y a beaucoup d'inclusion et ils font beaucoup plus de dispositifs de classes-ressources, ce n'est pas une classe spéciale, mais une classe où, par exemple, tu vas pour faire ton cours de math où tu es en difficulté, puis tu retournes avec ton groupe. Ce dispositif est plus inclusif aussi parce qu'il permet de maintenir l'enfant dans une classe ordinaire tout en lui offrant un soutien adapté là où il a des lacunes. L'avantage aussi pour ces enfants qui ont toujours été avec les autres, c'est qu'on n'a pas besoin de les réintégrer. En plus, dans ces provinces, on peut choisir ses cours de secondaire supérieur à la carte. Un élève peut choisir tous les cours qui sont donnés dans une école organisant différentes filières (général, technique, professionnel). Si j'ai un élève, par exemple, qui présente une trisomie, il va être en secondaire général comme tous les autres. Il va suivre les cours à la carte qu'il a choisis. Dans les pays anglosaxons, le diplôme indique ce que l'élève a fait en secondaire.*

Au Brésil, une loi garantissant une scolarisation inclusive a été adoptée en 2015. Dans la pratique, plusieurs freins à l'inclusion sont relevés et soulèvent des incertitudes sur la mise en œuvre d'une école inclusive. Il y a un réel manque de diffusion de la visée sur l'ensemble du territoire. De plus, le système éducatif laisse une grande place à l'enseignement spécialisé dans lequel les élèves sont facilement orientés et on est plus proche d'une intégration que d'une réelle inclusion des élèves à besoins spécifiques.⁴⁸

Lors de notre rencontre avec le groupe du CIEP, une participante a fait part de son vécu d'enseignante au Brésil. *Tous les enfants sont dans la même classe peu importe leur handicap. Pour chaque différence, chaque élève a un professeur spécialisé. Au début, c'est difficile pour les enfants d'être dans une classe ordinaire, mais, peu à peu, ils s'adaptent. L'aide va aussi bénéficier à tous les enfants. L'école inclusive apprend d'abord à respecter les autres, apprentissage nécessaire pour toute la vie. L'école inclusive, c'est pour socialiser tous les autres enfants, conscientiser enfants et parents à la différence.*

En Chine, la situation des élèves à besoins spécifiques est alarmante. Un rapport de l'ONG américaine Human Rights Watch en 2013 pointe du doigt le fait que ces élèves sont rejetés par le système scolaire. Selon l'ONG, les enseignants refusent de fournir un enseignement de qualité à ces élèves, les locaux ne sont pas adaptés, les élèves ne poursuivent souvent pas leurs études au-delà de l'école primaire.⁴⁹

⁴⁸ SANTANA PAINAUD K., Éducation inclusive au Brésil – l'impasse entre la généralisation de l'école pour tous et la prégnance de l'approche spécialisée, Spirale – revue de recherche en éducation, n°65/2, 2020, pp. 65-74.

⁴⁹ Human Rights Watch, « Chine: Il faut mettre fin à la discrimination et à l'exclusion dont sont victimes les enfants handicapés », 15 juillet 2013, [rapport ONG](#)

- **Points d'attention et pistes**

Au regard des cadres légaux et pratiques inclusives ou non dans les différents systèmes scolaires, des points de vigilance ressortent.

- **Le respect du droit à la scolarisation de tous.** A l'heure actuelle, ce droit n'est pas respecté partout et notamment en Chine.
- **La diffusion sur l'ensemble du pays.** *L'ambition d'une école inclusive doit être correctement diffusée sur l'ensemble du territoire.*⁵⁰ Pour éviter une situation comme au Brésil ou une différence entre régions (par exemple, les cantons suisses), il semble important que la visée inclusive soit portée sur l'ensemble du pays.
- **L'investissement financier.** Pour de réelles pratiques inclusives, il faut donner les moyens aux écoles afin de ne pas se retrouver comme au Portugal avec un beau cadre légal sans garantie de moyens d'application.
- **La fermeture ou non des structures spécialisées.** Romain Lanners (en se basant sur la réalité en Suisse) et la Ligue des familles pensent que la présence de structures spécialisées freine l'inclusion. Dans la pratique, on remarque en communautés néerlandophone et germanophone ou au Danemark que l'existence d'écoles ou de classes spécialisées permet la scolarisation d'élèves aux besoins plus prégnants dans des structures adaptées. Faut-il plutôt revoir la place et les missions des structures spécialisées ?

Des pistes pour une école inclusive sont transversales et peuvent s'appliquer en Belgique ou ailleurs.

- **La formation des enseignants.** *La formation des enseignants et de tout le personnel des écoles est une des clés de la réussite d'une école inclusive.*⁵¹ Tous les enseignants ne sauront pas être formés pour tous les besoins spécifiques, mais une base est nécessaire pour une attention particulière et une adaptation des outils et des méthodes.
- **L'existence de classes spécialisées dans les écoles ordinaires.** *Des classes spécialisées dans les écoles ordinaires doivent être créées lorsque l'inclusion n'est pas possible dans une classe ordinaire pour permettre aux enfants de partager une partie de la vie scolaire avec les autres élèves de l'école.*⁵² Pour répondre aux besoins des élèves, avoir des classes pour des apprentissages adaptés à un moment donné semble nécessaire. C'est le cas de nos classes à visée inclusive, des ULIS en France et des classes spéciales au Québec.
- **L'existence de centres de soutien et d'expertise.** Ces centres peuvent outiller et former les équipes de l'enseignement ordinaire pour penser au mieux l'accueil des élèves à besoins spécifiques. On peut prendre pour exemples le centre de compétences en communauté germanophone ou les pôles territoriaux en FWB.

⁵⁰ La ligue des familles, *En route vers une école inclusive, de l'exclusion à l'inclusion*, décembre 2020, [En route vers une école inclusive](#), p. 22.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Idem, p. 23.

Résultats de l'enquête à destination des parents⁵³

L'enquête était divisée en deux parties : représentations et positionnement sur l'école inclusive, avec une définition des notions importantes entre les deux parties.

• Représentations sur l'école inclusive

Pour les parents ayant répondu à l'enquête, l'école inclusive, c'est une école qui :

- accueille des élèves à besoins spécifiques (pour 32 % des répondants) ;
- accueille tous les enfants (pour 27,5 % des répondants) ;
- accepte la différence et s'y adapte (pour 19 % des répondants) ;
- adapte son enseignement (pour 14,5 % des répondants).

Les parents l'expriment chacun avec leurs mots :

- *Une école inclusive est une école normale où des enfants à besoins spécifiques y sont intégrés.*
- *Une école inclusive c'est une école où, peu importe la différence de l'enfant, son trouble est accepté et des aménagements sont faits de sorte à pouvoir lui donner toutes les chances pour réussir.*
- *Où tout est fait pour accueillir les enfants « différents » : handicap, mais aussi pourquoi pas issus de minorités. Les aider à s'intégrer dans l'établissement et conscientiser les autres élèves à la différence.*
- *C'est une école qui s'adapte aux besoins des élèves à besoins spécifiques, que ce soient via ses infrastructures, son matériel pédagogique, ses méthodes d'enseignement, afin que chaque élève se sente bien dans son environnement scolaire.*
- *Une école ouverte à tous et pour toutes et tous.*
- *Ce n'est pas l'école de tous, mais celle de chacun. Où chaque enfant est accueilli avec bienveillance dans sa diversité et avec une réponse, des réponses adaptées à ses besoins.*
- *C'est une école qui fait le choix de la diversité tant culturelle que sociale, en intégrant des jeunes issus de tous milieux, de toutes origines sans discrimination de genre, de couleur, de physique.*
- *Il s'agit d'une école qui est capable de répondre aux besoins et spécificités de chaque élève. Tout élève a le droit d'être accompagné, qu'il soit atteint d'un handicap ou non. Elle offre un environnement scolaire adapté, n'exclut personne et accepte les différences.*
- *Une école qui adapte les supports et la pédagogie aux besoins spécifiques des élèves.*
- *L'école inclusive vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté à ses particularités individuelles. Quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses conditions de vie économiques et sociales, l'élève doit ainsi pouvoir maximiser son potentiel.*
- *Une école accessible à chaque enfant et qui répond avec une pédagogie adaptée aux difficultés de l'enfant et un corps professoral formé à enseigner aux enfants qui ne rentrent pas dans le moule.*

⁵³ L'intégralité des résultats de l'enquête se trouve en annexe 1.

- *Un système éducatif inclusif est un système dans lequel les écoles adaptent leurs infrastructures, leurs méthodes, leur matériel pédagogique et leur politique du personnel à tous les élèves. Ils veillent ainsi à ce que chaque élève se sente chez lui à l'école. Le système éducatif s'adapte alors aux besoins de chaque élève et non l'inverse.*

Les parents parlent aussi d'une place pour chacun, de prise en compte de l'élève dans sa globalité, de proximité, de la formation nécessaire des enseignants. La notion d'inclusion englobe plusieurs choses, que ce soit au niveau humain ou au niveau pédagogique.

Pour certains, c'est un bel idéal pour lequel il manque des moyens dans notre système actuel. *Une belle idée, mais avec le manque de moyens actuels, c'est la décrépitude du système scolaire.*

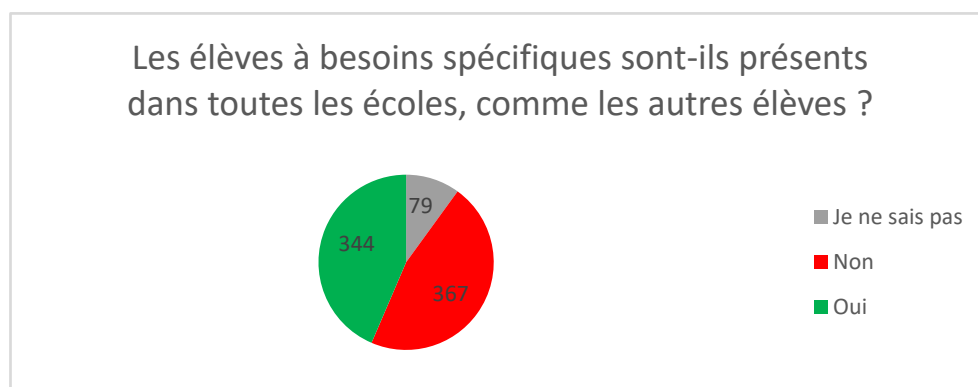
Les parents savent de quels élèves il s'agit quand on parle des élèves à besoins spécifiques.

- 89 % des répondants ont coché « élèves ayant des troubles d'apprentissages ».
- 70 % des répondants ont coché « élèves en situation de handicap ».
- Parmi les réponses « autres », les parents ont évoqué les troubles du comportement et les maladies de longue durée qui sont aussi des besoins spécifiques reconnus.

Certains parents élargissent la notion d'élèves à besoins spécifiques aux élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, aux élèves HP, aux élèves en décrochage scolaire, voire à tous les élèves. Pour ces parents, il devrait s'agir de *tout enfant demandant une attention particulière.*

96 % des parents ayant répondu à l'enquête disent aussi savoir ce qu'est l'enseignement spécialisé.

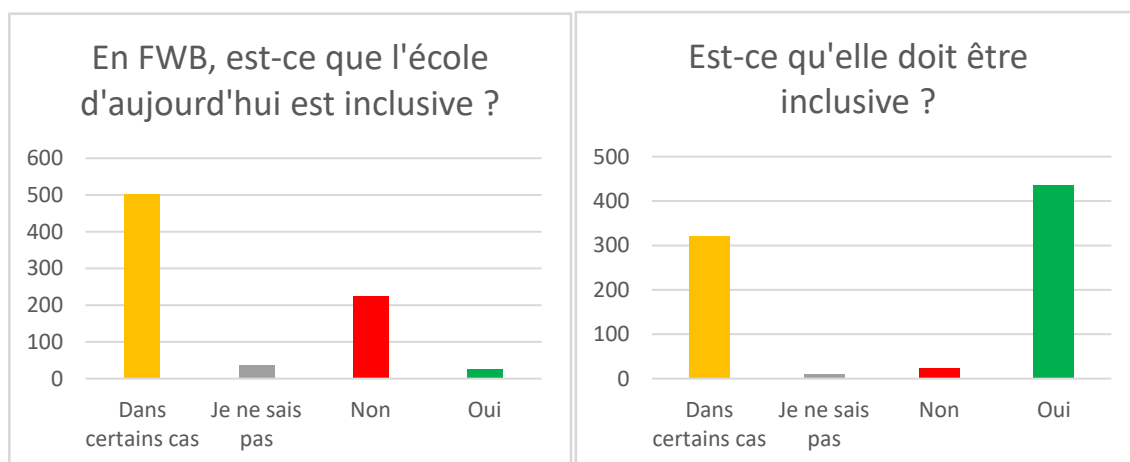
Concernant la présence des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, les avis sont très partagés. Pour 43,5 % des répondants, elle est réelle alors que, pour 46,5 % des répondants, ce n'est pas le cas et 10 % ne savent pas. C'est assez interpellant comme chiffre. Cela peut s'expliquer par la diversité des besoins spécifiques et leur visibilité ou non, les réalités différentes d'inclusion et d'intégration selon les établissements scolaires et la présence de l'enseignement spécialisé.



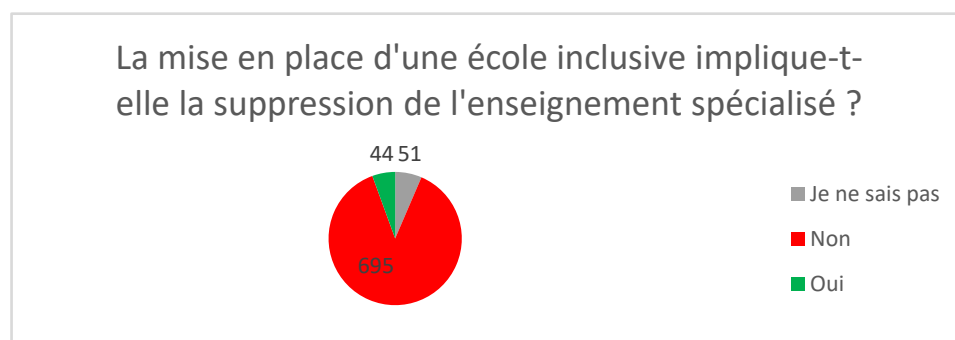
• Positionnement sur l'école inclusive

Pour la majorité des parents ayant répondu à l'enquête, l'école inclusive est une réalité « partielle » et une obligation.

- L'école d'aujourd'hui est inclusive dans certains cas pour 63,5 % des répondants.
- L'école doit être inclusive pour 55 % des répondants et elle doit l'être dans certains cas pour 40,5 % des répondants.



La nuance est importante pour les parents ayant répondu à l'enquête. Selon le besoin spécifique, sa lourdeur et ses impacts sur la scolarité de l'élève, l'école inclusive n'est pas toujours la voie privilégiée. L'enseignement spécialisé, pour les parents, semble avoir encore sa place dans notre système. En effet, ils affirment majoritairement (88 %) que non, une école inclusive ne signifie pas la fin de l'enseignement spécialisé. On le voit bien dans les pratiques qui se mettent en place actuellement et dans la définition de l'école inclusive pour les parents, faire des ponts entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé via l'intégration, des classes inclusives ou encore d'autres choses, c'est être dans une optique d'école inclusive. L'enseignement spécialisé peut aider l'enseignement ordinaire à devenir inclusif en mettant son expertise à sa disposition.



En faisant des ponts entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, notre système évolue vers une école inclusive. Les moyens que les parents demandent à la FWB pour aider les écoles à devenir inclusives sont :

- la diminution du nombre d'élèves par classe (65 %) ;
- des moyens particuliers pour les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire (59 %) ;
- une adaptation d'outils pédagogiques (56,5 %) ;

- un investissement dans la formation continue des enseignants (56,5 %) ;
- une adaptation des établissements scolaires (52 %) ;
- le développement du co-enseignement (49 %) ;
- le maintien d'un accompagnement individuel (48,5 %) ;
- une sensibilisation et une réflexion globale des acteurs de l'école (46 %) ;
- un investissement dans la formation initiale des enseignants (45,5 %).

Comme le dit un des répondants, *il faut outiller les enseignants, leur donner le temps pour bien faire les choses et apporter leur expertise à tous les enfants*. L'évolution de la formation initiale et continue des enseignants est donc un élément important pour une école plus inclusive.

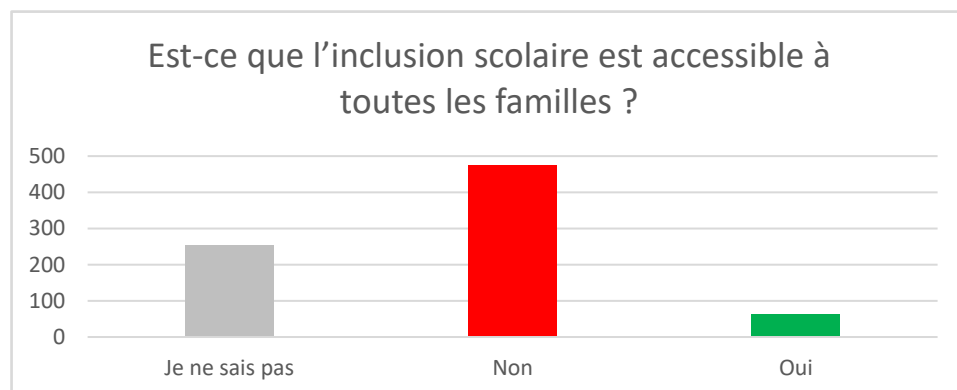
Pour faire évoluer les mentalités et changer de paradigme, la sensibilisation des acteurs concernés est un élément essentiel. Il s'agit non seulement de réfléchir entre adultes, mais aussi d'impliquer les élèves dans cette évolution. *Sensibiliser les élèves, développer leur ouverture d'esprit et ouvrir la possibilité de s'ouvrir aux autres, aux personnes différentes*, est primordial pour un des répondants.

Pour faire le lien avec cette question, 87,5 % des parents ont répondu plus loin que les enseignants ne sont pas assez outillés et formés pour accueillir les élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire. Faut-il pour autant former les enseignants à l'accueil de tous les profils d'élèves à besoins spécifiques ? Vu la diversité des besoins, cela semble compliqué de demander aux enseignants d'être outillés pour chacun de ces besoins.

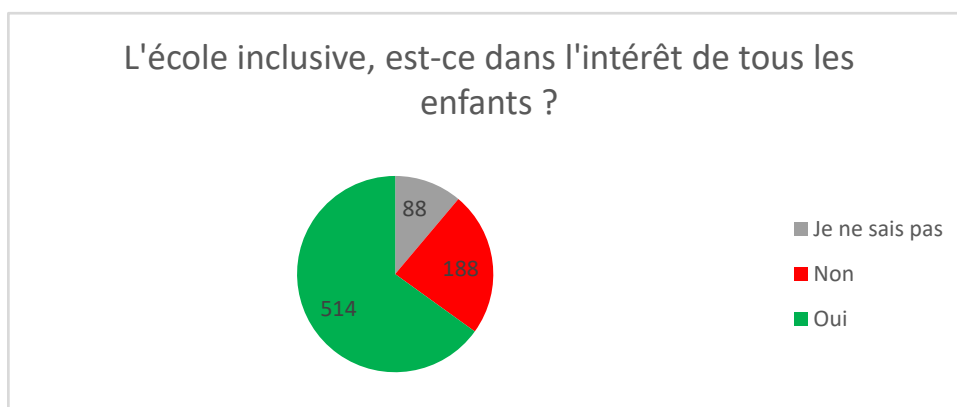
Dans ce sens, cela semble plus facile pour certains besoins spécifiques que pour d'autres. Quel que soit le niveau d'enseignement, les élèves ayant des troubles d'apprentissage, un handicap physique ou un handicap intellectuel léger sont, pour les parents, ceux pour qui l'inclusion est possible (voir tableau ci-dessous reprenant le taux de répondants par rapport à l'inclusion en fonction des besoins spécifiques). L'inclusion des élèves ayant un polyhandicap ou un handicap intellectuel modéré ou sévère paraît plus compliquée. Leur handicap, les moyens et les exigences de l'enseignement ordinaire ne semblent pas compatibles pour les parents ayant répondu à notre enquête.

Besoins spécifiques	En maternelle	En primaire	En secondaire
Troubles d'apprentissage	90 %	94 %	92 %
Handicap physique	80 %	84,5 %	84,5 %
Handicap intellectuel léger	77 %	70,5 %	63,5 %
Troubles du comportement	67,5 %	67 %	61 %
Handicap sensoriel	63 %	61 %	60,5 %
Polyhandicap	26,5 %	20 %	18,5 %
Handicap intellectuel modéré ou sévère	27,5 %	18 %	15,5 %

Pour 60 % des répondants, l'inclusion scolaire n'est pas accessible à toutes les familles. Il faudrait y remédier avec une aide du système scolaire (pôles territoriaux, centres PMS) pour 63,5 % des répondants. Pour 60 % des répondants, il faudrait aussi envisager une aide de services extérieurs comme les CPAS, les écoles de devoirs ou les services de l'AVIQ. Les deux peuvent se combiner, l'essentiel est que tous les parents puissent être informés sur les possibilités pour leur enfant au sein du système scolaire en FWB.



Une question qui guide cette étude est de savoir si l'école inclusive est au service de tous les élèves (ceux à besoins spécifiques et les autres). 65 % des parents estiment que l'inclusion scolaire est dans l'intérêt de tous les enfants. Cela rejoint leurs réponses sur les bénéfices de l'école inclusive.



L'école inclusive présente effectivement des bénéfices pour les élèves à besoins spécifiques, mais aussi pour les autres élèves et l'ensemble de la communauté éducative. Les bénéfices les plus ciblés par les parents sont l'acceptation de la différence, l'apprentissage du vivre-ensemble, la démystification du handicap et l'ouverture d'esprit.

Les parents l'expriment chacun avec leurs mots :

- Elle permet de combattre la discrimination et de renforcer l'acceptation de l'autre dans ses différences.
- Les bénéfices seraient une plus grande ouverture à la différence, une plus grande solidarité, moins de barrières, plus de conscientisation, plus de souplesse et d'adaptabilité, etc.
- Cela permet de rendre compte de la diversité dans la société. Que la différence est notre force à tous. Cela permet l'empathie et la sortie du conformisme à outrance.
- La découverte et l'acceptation de toutes les situations dès le plus jeune âge.

- *Apprendre la différence et l'entraide dès le départ du cursus scolaire, de la vie en communauté.*
- *Elle permet d'éduquer les enfants au vivre ensemble et à la tolérance vis-à-vis des différences, elle développe l'entraide, la solidarité.*
- *Apprendre à vivre ensemble. L'inclusion fera évoluer chaque individu et pas seulement celui qui est inclus.*
- *Les enfants apprennent la tolérance, l'empathie, l'ouverture aux autres et aux différences, la solidarité. Je suis très contente que l'école de mes enfants accueille, entre autres, un enfant porteur de trisomie.*
- *Démystifier le handicap ou la différence. Accepter l'autre comme il est. Faire tomber les préjugés.*
- *Il faut arrêter de cloisonner les personnes, il n'y a que par l'inclusion que le handicap ne sera plus considéré comme handicapant.*
- *Un regard neuf sur l'autre et moins de jugements de valeurs. Quand on connaît un enfant handicapé et les efforts qu'il fournit, cela engendre le respect et un regard positif sur l'autre. Souvent les jugements négatifs viennent d'une peur due à la méconnaissance de l'autre.*
- *« Dédratiser » le handicap, se rendre compte qu'on peut très bien « vivre avec ».*

L'école inclusive ne va pas sans une société inclusive. Chacune a besoin de l'autre pour évoluer dans le même sens. Nous avons donc aussi questionné les parents sur le regard qu'ils portent sur l'inclusion dans notre société actuelle. Pour 70,5 % des parents, il y a encore du boulot pour que la société soit elle-même inclusive et prête pour une école inclusive.

Le regard est un peu plus positif sur l'intégration dans la vie adulte.

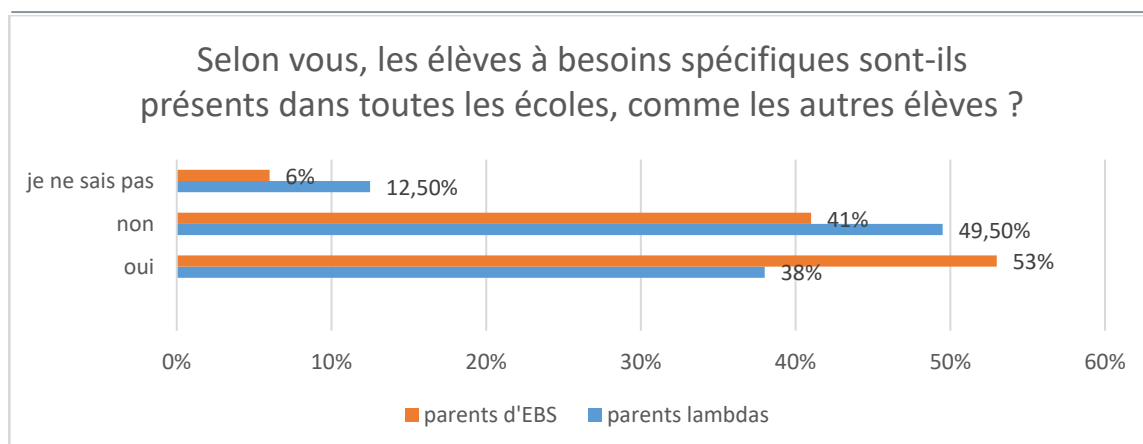
- Pour 49,5 % des répondants il y a encore du boulot pour que l'inclusion future (études supérieures, emploi, mobilité, logement, etc.) soit possible.
- Pour 34,5 % des répondants, notre société évolue à ce sujet.

• Croisement des regards

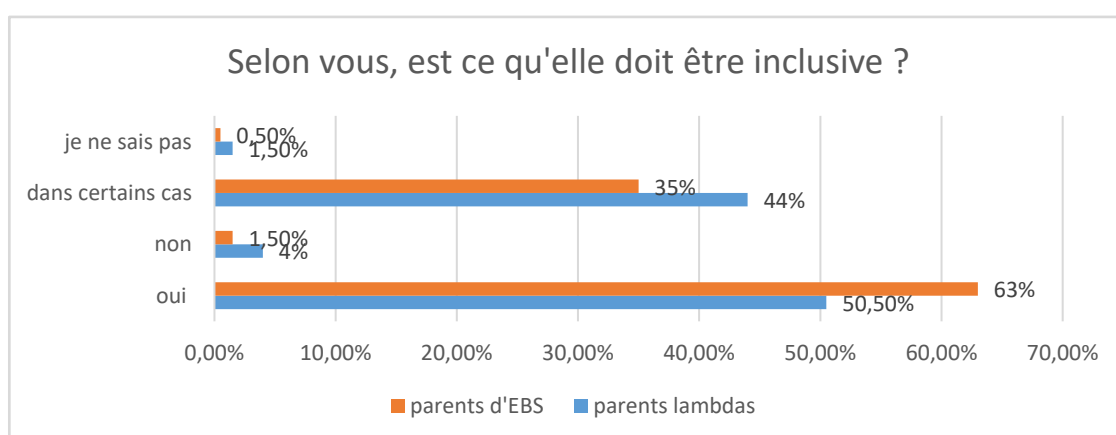
Comme nous avons eu des réponses de parents ayant ou non des enfants à besoins spécifiques, nous avons analysé si leurs réponses étaient différentes aux questions de l'enquête.

Revenons d'abord sur le taux de réponses des parents d'élèves à besoins spécifiques. Nous avons eu 290 réponses de ces parents, ce qui correspond à 36,5 % de l'ensemble des répondants. Cela peut se comprendre vu l'intérêt particulier de ces parents pour le sujet, car il concerne directement leurs enfants.

Une question pour laquelle il y a une réelle divergence de point de vue est celle de la présence des élèves à besoins spécifiques parmi les autres élèves, dans toutes les écoles. Les élèves à besoins spécifiques sont présents dans toutes les écoles pour 53 % des parents d'élèves à besoins spécifiques et seulement pour 38 % des autres parents. La part d'élèves « dys » ou ayant d'autres troubles invisibles inclus dans l'école ordinaire expliquerait-elle cette différence ?

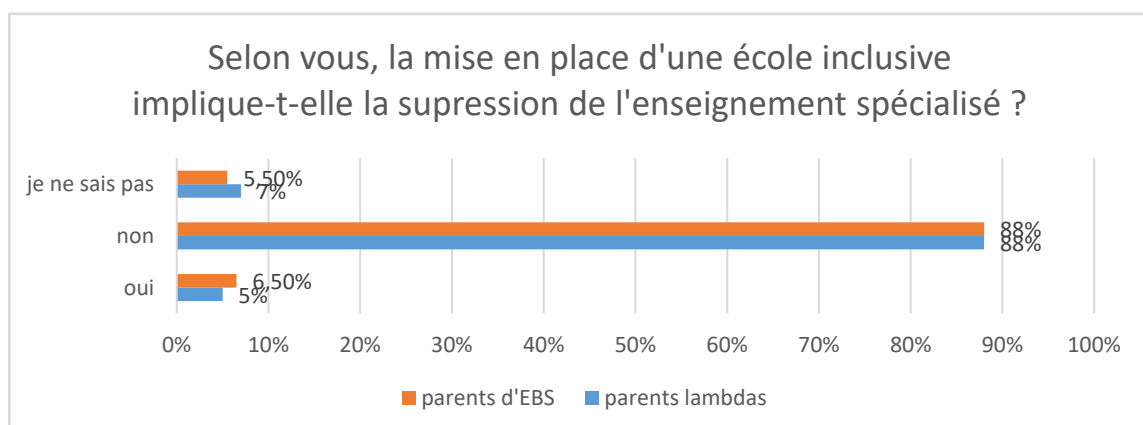


L'autre question source de divergence est de savoir si l'école doit être inclusive. Sans grande surprise, c'est surtout pour les parents d'élèves à besoins spécifiques que oui, l'école doit être inclusive, du moins dans certains cas.



Pour les autres questions, les réponses sont assez semblables mis à part qu'effectivement, il y a moins de réponses « je ne sais pas » pour les parents ayant des enfants à besoins spécifiques. Étant au cœur du sujet, ils se positionnent plus facilement sur les différents points abordés.

Il est entre autres intéressant de voir que tant pour les parents d'élèves à besoins spécifiques que pour les autres parents, l'école inclusive ne rime pas avec suppression de l'enseignement spécialisé.





- **L'inclusion, entre rêve et réalité**

Terminons l'analyse des résultats de cette enquête en nous centrant sur les quatre questions aidant à répondre à la question de base de notre étude : entre idéal et réalité, où en sommes-nous en matière d'inclusion scolaire ?

En additionnant les réponses « oui » et « dans certains cas », 66,5 % des parents affirment que l'école d'aujourd'hui est inclusive.

Si on fait la même chose pour la question de savoir si l'école doit être inclusive, on a un taux de réponse de 95,5 % favorable à l'école inclusive.

Pour faire le parallèle entre l'école et la société sur la question de la réalité actuelle d'inclusion des personnes à besoins spécifiques, la société ne semble pas aussi avancée que l'école à ce sujet.

- 75,5 % des répondants déclarent que non, notre société n'est pas encore inclusive et prête pour une école inclusive.
- 52,5 % des répondants pensent que l'inclusion n'est pas possible pour les élèves à besoins spécifiques concernant la vie adulte (études supérieures, travail, mobilité, logement, etc.).

L'école et la société évoluent, mais il y a encore du chemin à parcourir pour une réelle inclusion des élèves à besoins spécifiques, inclusion souhaitée par toutes les familles.

L'école inclusive : idéal ou réalité ?

- Les bénéfices de l'inclusion

Aujourd'hui, les bénéfices de l'inclusion scolaire ne sont plus à démontrer. Des recherches, des expériences pilotes ici et ailleurs ont montré ses divers avantages qui amènent de plus en plus de familles à activer ce droit pour leur enfant.

1) Les bénéfices pour les élèves à besoins spécifiques

Même si notre enseignement spécialisé est connu et reconnu pour être un enseignement de qualité, l'inclusion permet d'offrir à l'enfant un meilleur projet de vie : une vie présente et future « comme tout le monde » en étant intégré socialement et professionnellement dans la société. Comme le dit régulièrement Thérèse Lucas, *l'enseignement spécialisé évite l'exclusion mais, malgré lui, devient un levier de ségrégation.*

I have a dream : une société où les directeurs de banques et de PME, les enseignants, les hommes d'État, les juristes... auront tous côtoyé à l'école les enfants à besoins spécifiques. Tel était le rêve en 1997 de Ghislain Magerotte, professeur émérite à l'université de Mons, engagé pour l'inclusion des personnes en situation de handicap.⁵⁴ Il y a vingt-cinq ans, ce chercheur avait déjà compris que l'inclusion scolaire était la meilleure voie pour développer chez l'élève à besoins spécifiques des compétences psycho-sociales nécessaires à l'inclusion dans la société, mais aussi pour changer le regard de la société sur la personne handicapée et sur la différence.

Au sujet de l'accès à l'emploi, la RTBF faisait écho tout récemment de la grande difficulté pour les personnes handicapées de trouver un travail en Belgique et du manque de respect des quotas dans les administrations publiques (on ne parle même pas du secteur privé) malgré des incitants substantiels. Comme l'explique Michael Lans, de la FEBRAP⁵⁵, *à la région bruxelloise, on n'a jamais atteint le quota, jamais ! (...) Au niveau communal, ça va un peu mieux, sept communes sur 19 parviennent au quota de 2,5 %. En plus, les reconnaissances sont extrêmement légères. (...) Les incitants sont déjà formidables. Tous les régimes d'aides font en sorte que vous n'allez payer que la productivité des travailleurs en situation de handicap. L'état va intervenir et payer le gap - le déficit de productivité qui serait lié au handicap. Donc un employeur classique ne prend aucun risque, je ne vois pas de meilleurs incitants.* " Par rapport à d'autres pays d'Europe, la Belgique est mauvais élève en se plaçant 20^e sur 28 pays. Nos voisins que sont le Luxembourg, l'Allemagne, la France ont des quotas plus élevés et appliquent des amendes très lourdes et ça marche. Dans ces pays, les quotas s'appliquent aussi souvent aux entreprises privées.⁵⁶

⁵⁴ Ghislain Magerotte a participé au projet *Kaléidoscope* décrit dans l'article de DUPUIS M.-C. et al., « Projet kaléidoscope : l'éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental : synthèse de l'expérience », in *Le point sur la Recherche en éducation*, n°3, Agers, septembre 1997, [Le point sur la recherche en éducation](#).

⁵⁵ La FEBRAP est la Fédération bruxelloise des Entreprises de Travail Adapté - www.febrap.be

⁵⁶ RTBF.be, DELPORTE M., *Emploi des personnes handicapées : les administrations ne respectent pas les quotas imposés*, 3 novembre 2022, [RTBF/ article emploi](#)

Pour Karine Lalieux, ministre de l'intégration sociale en charge des personnes handicapées, la situation de l'emploi des personnes handicapées dans les administrations fédérales est "désastreuse". La ministre en appelle à *une responsabilisation collective*.⁵⁷ Cela semble être un indicateur du manque d'intérêt et d'adhésion des employeurs privés et publics pour inclure les personnes handicapées sur le marché du travail. Oui, quelques-unes ont eu la chance de rencontrer un employeur qui a cru en elles et qui a adapté le lieu de travail ou la fonction à leur handicap.

A contrario, pour les familles d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, cette mise à l'écart est souvent vécue comme un échec et même un stigmate.⁵⁸ Pour ces familles et plus tard pour l'enfant qui grandit, l'objectif c'est de pouvoir vivre un jour autre chose qu'une vie de *handicapé*. Être scolarisé dans l'école ordinaire du quartier avec ses frères et sœurs, les enfants du coin, c'est déjà être comme tout le monde et avoir sa place dans son lieu de vie. Entrer dans l'enseignement spécialisé, par nature séparé du reste de la société, c'est courir un grand risque : celui de l'exclusion apparentée à un désert social, sans but ni reconnaissance ni sentiment d'exister. Cette exclusion se poursuivra à l'âge adulte avec parfois une vie d'assistantat, d'infantilisation, de stigmatisation, de transparence et de souffrance. *Le désir d'estime sociale, qui fonde l'estime de soi, définit l'homme. [...] L'intérêt que lui portent les autres nourrit son identité et son sentiment d'exister. [...] Le déni de reconnaissance, l'indifférence et le mépris sont un chevalet de torture. Les personnes en situation de handicap connaissent ce poison contre lequel personne n'est jamais immunisé.*⁵⁹

Ces bénéfices sont aussi perceptibles pour les élèves en classe à visée inclusive (une classe d'enfants à besoins spécifiques dans une école ordinaire) comme l'explique Jean-François Delsarte. *Ce qui est intéressant dans les classes inclusives, naturellement, c'est toutes ces relations régulières qu'ont les enfants avec les pairs de l'ordinaire. Ils vivent ensemble et des activités sont partagées. Et ça, je trouve que c'est une richesse pour les enfants et pour leur devenir d'adulte. Des élèves de l'ordinaire qui, quand ils seront grands, ne considéreront pas le handicap comme quelque chose de bizarre, mais comme quelque chose de naturel puisqu'ils l'auront fréquenté dans leur quotidien. Ce sont des choses que l'on sème et que l'on récoltera sans doute d'ici vingt ans.* En parallèle, Magali Ghesquière, coordinatrice pédagogique d'École et Surdité, souligne l'avantage d'inclure par groupe d'élèves ayant les mêmes besoins spécifiques. *Avoir des groupes permet aussi de parler du handicap, des difficultés en famille, des prothèses, des implants, etc. C'est très important pour leur construction personnelle, pour leur identité. On voit vraiment l'intégralité de la construction de l'enfant. On accorde beaucoup d'importance à leur construction identitaire. Le fait d'être inclus par groupe, ça change tout.*

Au niveau pédagogique, il est évident que si des conditions d'inclusion sont réellement mises en œuvre, l'élève à besoins spécifiques est stimulé et soutenu par ses pairs, mis dans une réelle posture d'élève centrée sur les apprentissages et dans le rythme de la classe. L'équipe va permettre au jeune de se dépasser grâce à un accompagnement différencié via le PIA (plan individuel d'apprentissage) et l'intégration ou les

⁵⁷ HOVINE A., « Le taux d'emploi des personnes handicapées dans les administrations fédérales atteint péniblement 1 % », in *La Libre*, 24 mai 2022, [article La Libre](#)

⁵⁸ TREMBLAY P., L'enseignement spécial : Pour quoi ? Pour qui ? Tout compte fait, op. cit.

⁵⁹ GARDOU C., op. cit., pp. 74-75.

aménagements raisonnables, en collaboration avec les pôles territoriaux, le personnel des écoles spécialisées en charge de l'intégration et le centre PMS.

2) Les bénéfices pour les autres élèves

Au niveau psycho-social, notre enquête en atteste, un des premiers et grands bénéfices de l'inclusion scolaire pour l'ensemble de l'école à commencer par les autres élèves est de développer des compétences essentielles pour la vie socio-professionnelle : ouverture d'esprit, compréhension et acceptation de fonctionnements différents, empathie vis-à-vis de l'autre quel qu'il soit, solidarité. L'inclusion scolaire permet aussi aux autres élèves de développer une plus grande confiance en eux grâce à l'acceptation de leurs propres limites et difficultés. En effet, dans un environnement où la difficulté, la différence, le droit à l'erreur sont acceptés et non pas stigmatisés, l'élève prend confiance peu à peu et transforme plus facilement ses différences en forces.

Comme l'explique Sylvie De Norre, directrice d'École et Surdité, l'inclusion est bénéfique pour le vivre-ensemble. *La différence, elle n'existe plus à ce niveau-là. La présence des élèves sourds est normale. Il y a certainement des moqueries qui se font de temps en temps, mais comme il peut y avoir des moqueries entre enfants entendants. En tout cas, au niveau de la langue et de l'usage des langues, il y a une tolérance et une acceptation qui est, je pense, unanime. C'est important aussi. Je trouve que c'est quelque chose qui est vraiment un gros bénéfice aussi, entre autres pour l'insertion sociale et professionnelle.*

Les bénéfices pédagogiques pour la classe sont parfois mal perçus en FWB, notamment parce que des projets d'inclusion avec des pédagogies adaptées et spécifiques sont encore peu développés. Corollairement, des projets d'inclusion font encore peur aux enseignants et aux familles des autres élèves. Patrick Lenaerts évoque le cas d'une école qui *a fait le choix d'inclure des élèves avec des handicaps lourds et les autres parents ont retiré leurs enfants. Il faut que le projet soit bien préparé, les enseignants formés, les acteurs sensibilisés.* Pourtant, certains experts ou acteurs qui ont analysé notre système scolaire et expérimenté l'école inclusive perçoivent clairement des bénéfices pour les autres élèves. Patrick Lenaerts entrevoit dans l'école inclusive et ses aménagements une piste pour réinventer l'école et lui rendre du sens.

Cela est constaté depuis longtemps, des aménagements ou adaptations mis en place pour les élèves à besoins spécifiques vont aussi profiter aux autres élèves se situant dans la moyenne et pouvant aussi rencontrer des difficultés d'apprentissage. Il peut s'agir de la reformulation des consignes, de cours plus aérés avec une police de caractère adéquate sans recto verso, de photocopies de qualités, un référent journal de classe (cela peut aussi servir les élèves distraits ou absents), etc.

Le co-enseignement qui accompagne l'école inclusive, étudié et accompagné de près par le chercheur Philippe Tremblay, est un plus pour les classes où deux enseignants collaborent. Comme en témoigne Magaly Ghesquière, *le premier bénéfice, c'est le fait d'être deux en classe. C'est un bénéfice pour tous, pas juste pour les enfants sourds et malentendants. C'est un bénéfice pour tous, enfants et adultes. Par exemple, quand les binômes roulent et qu'on peut commencer à partager les corrections en deux, ce n'est pas négligeable. Idem pour les réunions de parents un peu délicates. Ce n'est pas négligeable non plus si on peut être deux à faire des prépas, c'est franchement sympa aussi. Tout ça, c'est de l'ordre du positif.*

Parfois associé à du tutorat entre élèves, le développement du co-enseignement montre que cette véritable transformation pédagogique au sein de la classe permet aux élèves les plus forts, qui s'ennuient et risquent eux aussi le décrochage, de se dépasser. *C'est l'idée de l'enseignement différencié qui intervient et l'idée aussi d'être dans l'entraide. Dans certaines écoles, on va mettre en place un tutorat interclasses où les élèves de sixième primaire, dès le mois de janvier, vont pouvoir quitter leur classe pour aller soutenir les élèves de première et deuxième année, par exemple, pour de la lecture ou des ateliers en éducation physique. Ce sont des classes où on permet plus la discussion, l'entraide parce qu'on peut mieux gérer le risque si on est à deux enseignants, on peut se permettre de dérapier un peu plus. On peut aussi se permettre de laisser les « doués » avancer à leur rythme. C'est cela la richesse du co-enseignement, c'est de pouvoir mélanger les forts et les faibles et que chacun y trouve son compte. L'inclusion, ce n'est pas par les adultes, c'est par les élèves. On est inclus dans un groupe.*

Nuançons toutefois les bénéfices de l'inclusion. On le conçoit aisément, l'inclusion scolaire ne peut se pratiquer dans n'importe quelle condition, avec un seul enseignant par classe non formé et devant encadrer des élèves à besoins spécifiques, avec des difficultés d'apprentissage, mais aussi psycho-sociales, majeures et variées. Avant la mise en place du décret intégration, certaines écoles se revendiquant comme inclusives ont joué les apprentis sorciers sans moyens adaptés ni collaboration avec l'enseignement spécialisé. Dans ce cas de figure, si les élèves plus forts s'en sortent, les moyens ou les faibles qui peuvent aussi rencontrer des difficultés trinquent. Malheureusement, ces expériences sont de véritables échecs pédagogiques et renforcent les craintes et les résistances des parents et des enseignants envers l'école inclusive.

Les synergies entre le spécialisé et l'ordinaire se sont renforcées via les intégrations, les formations enseignants relais dyslexie, la mise en place du décret aménagements raisonnables, le développement de formations sur les besoins spécifiques et les aménagements raisonnables, etc. Cela a permis de mettre en place petit à petit les bases pour une école mieux armée et solide pour accompagner la scolarité des élèves à besoins spécifiques. La politique des petits pas porte ses fruits comparativement à des écoles qui se sont lancés dans l'aventure sans préparation ni réflexion.

Après avoir évoqué les différents avantages de l'inclusion, on comprend qu'il ne s'agit pas d'un caprice des familles, d'une idée dans le vent ou d'une obsession de quelques acharnés, mais d'un droit essentiel pour les élèves à besoins spécifiques et d'une réelle plus-value pour la société tout entière. Comme nous l'avons vu, l'inclusion scolaire est en route et a pu bénéficier, particulièrement depuis une vingtaine d'années, de différents leviers. Parmi ces leviers, rappelons le rôle majeur des parents d'élèves à besoins spécifiques qui ont enfoncé des portes et se sont unis dans des associations de parents d'élèves en situation de handicap (l'UFAPEC, par exemple, comporte un regroupement de parents d'élèves de l'enseignement spécialisé depuis sa création), parfois en se regroupant selon les besoins spécifiques (l'APEDA, l'APEAD, l'APEDAF, Autisme Belgique, etc.), et dans des associations de droits de l'enfant. Ces mouvements de parents ont bénéficié du soutien d'acteurs de terrain dans les écoles, mais aussi d'acteurs institutionnels comme Jean-François Delsarte, Patrick Beaufort, Thérèse Lucas, témoignant de cas d'intégration réussis qui ont pu faire évoluer la législation en faveur de l'inclusion. L'exemple d'une majorité d'autres pays occidentaux montrant que l'inclusion scolaire était possible a aussi fait bouger les lignes.

- **Les freins et les limites à l'inclusion**

Si le principe de l'inclusion scolaire a pu évoluer et est majoritairement acquis, si le cadre légal est là, il n'en demeure pas moins que la mise en œuvre reste complexe et laborieuse. Voici les freins principaux à l'inclusion en FWB.

1) Des représentations persistantes

La relégation comme culture dominante et la fragmentation des moyens

Notre système d'enseignement reste un des systèmes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) le plus inéquitable et inefficace à la fois avec une minorité d'élèves en grande réussite et une majorité en échec. Plutôt que de se remettre en question et de travailler sur les causes de ce dysfonctionnement, l'école attribue encore la responsabilité à l'élève, le condamnant trop facilement au redoublement et à la relégation. Cette relégation vaut pour le passage de l'ordinaire au spécialisé.

Philippe Tremblay évoque une recherche faite en 2021 qui montre que les pays inclusifs, ce sont des pays qui ne défavorisent pas du tout les élèves les plus forts et qui ne réduisent pas les exigences. *Ce sont les pays ségrégatifs qui font ça. C'est un peu le cas de la Belgique. Quand on regarde le nombre d'élèves qui finissent en professionnel ou dans le spécialisé, c'est un paquet d'élèves pour lesquels vous avez abaissé les exigences.*

Le Pacte pour un enseignement d'excellence s'est emparé de ce dysfonctionnement majeur et on peut espérer qu'il va implémenter peu à peu une autre culture que celle de l'échec et de la relégation.

Par ailleurs, la fragmentation des dispositifs (pôles territoriaux, intégration, classes inclusives, aménagements raisonnables, dispositif FLA, élèves DASPA, remédiations, etc.) empêche peut-être de centraliser les moyens au service de tous les élèves en difficulté pédagogique, dont les élèves à besoins spécifiques. C'est en rassemblant les moyens et en ayant une prise en charge concertée et cohérente que l'accompagnement de l'élève à besoins spécifiques serait, pour certains, plus efficace.

Une vision du handicap encore axée sur l'assistanat, la pathologie et la séparation

Si nos représentations du handicap ont évolué, elles restent encore marquées chez les acteurs non-avertis et dans la société par la séparation et l'assistanat (et non l'aide à l'autonomie) et ce avec des notions de secourir la personne, faire à sa place, la déresponsabiliser, la (sur)protéger, la mettre à l'écart, lui créer un cocon dans son intérêt et dans celui de la société, l'infantiliser. Dans cette approche, on réduit la personne porteuse de handicap à une petite chose et on l'empêche d'être une personne à part entière à laquelle on donne les mêmes droits et chances qu'aux autres.

L'animation avec le groupe du CIEP nous permet de comprendre qu'en général, des personnes non informées sur le handicap et sur le système de l'inclusion scolaire sont convaincues que séparer les élèves, les médicaliser offre de meilleures solutions :

- *Un enfant hyperactif, avec des troubles de concentration par exemple ne peut pas être avec les autres parce qu'il va les déranger.*

- *On peut laisser ces enfants dans une école normale surtout si on leur donne des médicaments pour les calmer.*
- *Un enfant sourd, c'est impossible de l'intégrer. Il ne pourra pas communiquer, jouer avec les autres, il lui faut une école spéciale. Un interprète ne va pas changer les choses, il va distraire les autres enfants.*
- *Si on a créé les écoles spécialisées, c'est justement pour pouvoir s'occuper de ces enfants avec des handicaps plus lourds et pour qu'ils soient bien. Quand ils sont en école spécialisée, ils n'ont pas l'impression d'avoir des problèmes. Si on les met dans l'ordinaire, ce sera une confusion totale et c'est là que la discrimination va se faire.*
- *Les enfants de 5 et 3 ans de mon frère ont été diagnostiqués autistes asperger et sont dans une école ordinaire. Je les trouve très intelligents, plus que la normale. Ils pensent que ce sont leurs copains de classe qui ne sont pas normaux et ils ne se sentent pas bien à l'école. Ils vont sans doute aller dans une école spécialisée l'année prochaine.*

Dans ce même groupe, les personnes informées parce qu'étant ou ayant été concernées par la question du handicap et la scolarisation des élèves à besoins spécifiques ont dépassé ces a priori :

- *Pour moi, c'est mieux l'école inclusive. La société est adaptée à toutes les situations et un enfant avec un handicap ne va pas rester à la maison. L'aide va aussi bénéficier à tous les enfants.*
- *Pour un enfant avec un handicap, l'école, ça lui donne une lueur d'espoir. En commençant l'école, il espère déjà voir une amélioration. Et le fait de le mélanger avec des enfants normaux, de pouvoir jouer avec eux comme dans une plaine de jeux, ça lui donne de la joie.*

Dans ce sens, l'enseignement spécialisé peut être un frein malgré lui. Nous avons un enseignement spécialisé de qualité avec un personnel motivé et compétent, mais un enseignement encore trop souvent perçu par des enseignants, parents et élèves comme un cocon et une fin en soi. Si le bien-être et le plaisir sont essentiels au métier d'élève, l'école ne peut pas être pour autant un nid douillet où les exigences scolaires sont réduites à une peau de chagrin.

Dans une étude précédente, nous avons interrogé le directeur d'une école primaire spécialisée accueillant des élèves de types 1 (handicap intellectuel léger), 2 (handicap intellectuel modéré ou sévère) et 8 (troubles d'apprentissage). Beaucoup d'enfants étaient issus de milieux précarisés et vivaient déjà souvent une exclusion sociale à la base. Ce directeur nous expliquait combien il pouvait être complexe de faire comprendre à certaines familles que l'école était effectivement un lieu attentif aux besoins et bien-être de l'enfant tout en étant d'abord un lieu d'éducation et d'apprentissage. *On écoute le vécu des parents, le vécu de l'équipe et puis on se met un objectif vers lequel on veut tendre en expliquant que si on oblige l'enfant à faire quelque chose c'est pour lui permettre d'aller dans une direction qui va le faire évoluer. Ce n'est pas toujours évident. Malgré ce travail avec les familles, il peut y avoir des départs. Une famille est partie parce que selon elle, on voulait trop apprendre à l'enfant au niveau de l'autonomie, la socialisation, les règles de vie comme manger en même temps que les autres. Nous ne sommes pas là pour qu'un enfant rentre malheureux à la maison, mais nous sommes là pour jouer un rôle éducatif et d'apprentissage. Donc il faut toujours essayer de trouver la*

bonne direction pour l'enfant pour qu'il soit le mieux possible. Notre objectif c'est aussi de permettre à l'enfant d'intégrer plus tard une structure et cela doit se travailler le plus tôt possible. Notre chance c'est que 90 % de nos élèves sont heureux de venir à l'école. Ils sont contents de voir la rentrée scolaire arriver. Certains enfants demandent à leurs parents de les préparer pour l'école. Ce sont eux qui font lever les parents.⁶⁰

Si l'enseignement spécialisé fait plus du maternage que du scolaire, il y a de fortes chances que des familles pour qui le choix est possible optent pour le spécialisé et c'est un cercle vicieux. On fait de l'occupationnel, pas du scolaire et on n'aide pas l'élève à se construire pour espérer une inclusion sociale et professionnelle.

Un frein à l'inclusion se situe aussi dans la surmédicalisation de l'élève à besoins spécifiques, entraînant une déresponsabilisation de l'école ordinaire. Dans une vision médicale du handicap, le besoin spécifique de l'élève est perçu comme une maladie, un trouble à traiter. L'élève est assimilé à son trouble ou à sa maladie. Il n'est pas considéré comme un élève qui va réussir un cursus scolaire et se socialiser avec ses pairs. Il faudrait dès lors sortir de l'étiquette et du diagnostic pour répondre de manière spécifique aux besoins de chaque élève.

Comme dans l'approche de l'assistantat, l'intention est souvent louable (aider l'enfant à besoins spécifiques), mais elle l'empêche de se réaliser comme élève. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas aider l'élève à besoins spécifiques par une prise en charge médicale ou paramédicale, mais ce soutien n'a pas à prendre la place de l'école.

Sylvie De Norre et Magaly Ghesquière identifient clairement le danger de la surmédicalisation des élèves à besoins spécifiques. Dans ce sens, la prise en charge par des thérapeutes n'empiète pas sur les apprentissages des élèves. *Nous n'avons pas de thérapeute dans l'équipe. Et ça a été un choix au départ. L'idée était vraiment de séparer le médical du scolaire et de rentabiliser le temps scolaire. Cependant, ce que l'école offre comme possibilité, c'est que des logopèdes indépendants peuvent venir dans l'école selon les besoins des enfants. Si un élève arrive à l'école à 7h30 alors que l'école commence à 8h30, il peut avoir une séance de logo avant les heures scolaires. Pour d'autres, cela peut se faire après les heures scolaires ou pendant un temps de midi afin de ne pas encore avoir ce suivi quand il quitte l'école. Mais on n'accepte pas que nos élèves partent en logopédie pendant les heures de cours. Il y a vraiment cette ligne de conduite de dire qu'on est dans l'enseignement ordinaire. On essaye un maximum de considérer les élèves de la même façon, avec évidemment la reconnaissance de la différence et l'accessibilité.*

Par ailleurs, lors de nos interviews, les différents acteurs de terrain ou institutionnels que nous avons interrogés ont pointé le problème de la surmédicalisation et la place trop importante des interventions extérieures amenant l'école ordinaire à ne plus se sentir responsable des difficultés d'apprentissage de l'élève à besoins spécifiques. À ce sujet Patrick Beaufort pointe des écueils possibles liés à la législation des pôles territoriaux. *Ils partent de l'enseignement spécialisé et risquent de rester identifiés à l'école spécialisée dont ils dépendent. On se dit donc que ce sont des spécialistes du spécialisé. Une fois de plus, on remet la gestion des enfants sur l'idée que c'est le spécialisé qui va s'en occuper.*

⁶⁰ HOUSSONLOGE D. et PIERARD A., *L'école face aux comportements radicaux de parents*, Étude UFAPEC 2021, [étude comportements radicaux 2021](#)

Sophie De Kuyssche, secrétaire générale de la FCPL⁶¹, tout en montrant l'apport considérable des spécialistes dans le diagnostic de l'élève, met en garde contre ce travers et insiste sur l'attention à avoir par rapport aux besoins de l'élève. *On peut lier la question de l'inclusion, de l'intégration, des aménagements raisonnables aux progrès considérables qui ont été réalisés ces vingt dernières années en matière de diagnostic. Jusqu'il y a une dizaine d'années, ces enfants-là n'étaient pas du tout diagnostiqués ni pris en compte dans les classes et pour caricaturer, on disait d'eux qu'ils ne savaient pas suivre à l'école. Donc ces progrès de diagnostic sont une bonne chose, que ce soit d'ordre médical, paramédical, psychologique, logopédique... Mais avec toutes les dérives que cela amène aussi : des professionnels charlatans, des professionnels qui, sous la pression de parents, leur donnent le diagnostic désiré, la création de tout un commerce, même si la majorité des professionnels sont sérieux. Une des dérives de ces diagnostics quand on arrive à l'école, c'est l'étiquette où on pense qu'il y a une recette miracle et magique avec des méthodes toutes faites à appliquer, par exemple, pour tous les dyslexiques, alors que l'on sait bien qu'un élève n'est pas l'autre. Il est donc important de définir les besoins des enfants. Dans les centres PMS par exemple, la philosophie de travail est de dire que le diagnostic médical est important, mais importe peu dans la prise en charge au sein de la classe ; ce à quoi il faut être attentif, c'est aux besoins particuliers de l'enfant qui, bien entendu, viennent notamment de son trouble d'apprentissage ou de son handicap.*

Philippe Tremblay compare notre système avec celui du Québec qui a rendu l'école aux enseignants et démedicalisé la scolarité des élèves à besoins spécifiques. *Au Québec, les mots « dys » n'existent plus à part pour la dysphasie qui, elle, est déjà là à la naissance. Tous les troubles scolaires, ce ne sont plus des troubles. Les logopèdes ou psychologues continuent à en parler, mais pas à l'école ni dans les documents du ministère de l'éducation. **Les pédagogues ont repris le pouvoir sur l'école.** C'est ça aussi l'inclusion. On ne laisse plus aux médecins et aux psychologues le soin de décider comment organiser les services scolaires en partant d'une idée de pathologie. On laisse aux enseignants le soin d'organiser le système scolaire en partant d'une idée pédagogique, même si on travaille toujours avec les spécialistes. C'est ça l'école inclusive, c'est une école qui se transforme, qui est plus accessible et universelle.*

Le conflit entre le souci d'égalité et le principe d'équité

Comme l'exprime un parent de notre groupe de travail, il y a aussi dans notre société et dans nos écoles, une réelle tension entre équité et égalité. On n'ose pas donner plus ou différemment à l'élève qui en a besoin parce qu'on pense que ce ne sera pas juste pour les autres élèves. *À partir du moment où on veut qu'il y ait une équité entre les élèves, on a besoin de tests, de justificatifs pour pouvoir différencier un enseignement et mettre en place des aménagements raisonnables. Cet égalitarisme très poussé empêche d'avoir une approche plus individualisée.* Ce conflit entre égalité et équité rend de nombreux aménagements raisonnables complexes. Par exemple, permettre aux élèves à besoins spécifiques d'avoir un ordinateur, dans certaines conditions et pour certains usages, a fait l'objet de nombreux débats et n'est pas encore accepté partout.

⁶¹ Fédération des centres PMS libres

En enseignant de manière égalitaire aux élèves, les difficultés d'apprentissage, les troubles d'apprentissage, les besoins spécifiques ne sont pas reconnus. Or, dans son article 39, la convention internationale des droits de l'enfant, précise que *l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités.*

Philippe Tremblay qui pratique des adaptations aussi avec ses étudiants à l'université explique l'importance de proposer des aménagements adaptés. *On mettrait les adaptations pour tous jusqu'à un certain point, cela favoriserait juste ceux qui en ont besoin. Je te donne une paire de béquilles alors que tu sais courir, ça te fait tomber alors que si je donne des béquilles à quelqu'un qui boite, ça le fait courir. Le tiers temps en plus, moi à l'université je le donne à tout le monde. Mon examen, il dure deux heures, je donne trois heures à tous. Celui qui a fini en une demi-heure, ça ne change rien pour lui. Donc il y a plein d'adaptations qu'on pourrait offrir à tout le monde, ça ne serait pas stigmatisant, ce serait inclusif.*

L'équité conduit à corriger les inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés. C'est une « juste mesure », un équilibre, qui permet de rendre acceptable une forme d'inégalité lorsque l'égalité ne serait pas acceptable. Un enfant à besoins spécifiques d'apprentissage qui n'a pas accès à des aménagements raisonnables est comme un enfant myope qui ne pourrait pas utiliser ses lunettes.

2) Une certification unique et une vision restreinte de la réussite

Un des gros freins à l'inclusion scolaire est le manque de personnalisation du cursus scolaire typique des pays latins. Tout élève inscrit dans l'ordinaire, même à besoins spécifiques, doit atteindre les mêmes objectifs de réussite imposés par les référentiels.

Patrick Lenaerts évoque un système figé et figeant où l'on se heurte à la question des référentiels par exemple pour les élèves ayant un handicap intellectuel et l'on ne peut pas évoluer au niveau du contenu et de la temporalité. Pensons aussi aux élèves dysphasiques pour lesquels les évaluations d'expression orale en français ou en langues étrangères sont complexes vu leur besoin spécifique.

Non seulement, cela rend impossible certaines inclusions, mais, en plus, cela met l'enseignant face à un dilemme malaisant, celui de la double contrainte ou de l'injonction paradoxale comme l'explique encore Patrick Lenaerts. *À la fois, on leur dit, vous devez vous adapter à tous les élèves à besoins spécifiques et en même temps, vous devez respecter les programmes et amener tout le monde là où il doit être.* Hélène Dieu, coordinatrice du pôle territorial de la zone ouest du Hainaut, donne un exemple concret de cette double contrainte. *C'est effectivement compliqué. Parfois, on a utilisé des adaptations et des outils tout au long de l'année, mais pour passer le CEB, certains aménagements ne peuvent pas être maintenus, parce que tout n'est pas autorisé.*

Tant que cette rigidité du cursus scolaire prévaut, l'inclusion scolaire ne peut exister que pour une minorité. Sophie De Kuyssche évoque la nécessité d'un véritable projet politique de réorganisation et de personnalisation des parcours scolaires. Si on voulait une véritable école inclusive, il faudrait permettre que les élèves n'arrivent pas tous au même résultat ; il faudrait des objectifs personnalisés pour les élèves qui en auraient besoin.

L'inclusion scolaire est aussi victime d'une vision réduite de ce qu'est la réussite scolaire. Elle n'est encore évaluée qu'en fonction de la maîtrise de savoir-faire et de connaissances, mais pas de savoir-être. Développer ses compétences psycho-sociales, construire son identité, avoir un projet de vie avec des perspectives d'orientation, ce n'est pas encore pris en considération ; or c'est aussi ça la réussite scolaire ! Certains élèves qui réussissent très bien leur parcours scolaire et qui ont toujours été présentés comme performants se révèlent par la suite incapables de trouver ou de garder un emploi, d'avoir une vie sociale. Mettre des choses en place pour s'intégrer, être capable d'être en relation, de communiquer, d'entendre différents points de vue, d'être conscient de ses limites, c'est ça aussi la réussite !

3) Des inégalités entre écoles

Un autre frein à l'inclusion est l'inégalité qui existe entre les écoles. Certains établissements accueillent beaucoup d'élèves en inclusion, y investissent beaucoup d'énergie, alors que d'autres restent réticents. Visiblement le principe de solidarité entre établissements en matière d'inclusion ne fonctionne pas. Dès lors comment les écoles « pro-inclusion » vont-elles s'en sortir dans les prochaines années ? Comment rendre l'inclusion praticable plutôt qu'un parcours semé d'embûches pour les familles et les écoles qui osent prendre cette voie ? Comment faire en sorte que le déploiement des pôles territoriaux serve de manière équitable les écoles ordinaires ?

Comme l'exprime Emmanuelle Peltier, coordinatrice d'un pôle territorial secondaire interzone, l'inégalité entre écoles est réelle. *Si j'ai un regret à faire maintenant c'est peut-être le fait que dans les moyens, au niveau des pôles, on ne tienne pas du tout compte de la proportion réelle d'élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires de la zone. Il y a quand même actuellement de grandes différences. On a permis de maintenir des moyens pour l'intégration et de les diminuer de manière dégressive. Je trouve qu'il y aurait quelque chose à rétablir, parce qu'il y a des écoles qui sont maintenant privées de moyens par rapport aux aménagements raisonnables, alors qu'elles accueillent un public très nombreux par rapport à d'autres écoles qui sont bien préservées. En termes d'équité, il y a quelque chose qui n'est pas tout à fait bien ajusté.*

4) Des inégalités entre élèves

Aujourd'hui, l'inclusion scolaire est encore réservée à certains enfants. Tout d'abord, comme pour le reste du parcours scolaires, des inégalités socio-culturelles se marquent aussi dans l'accès à l'inclusion.

Certaines familles ont les clés d'accès, d'autres pas comme l'explique Sophie De Kuysche. *Effectivement, les familles qui ont les ressources intellectuelles, financières, relationnelles s'en sortent bien, notamment au prix de mamans qui arrêtent de travailler. On sait bien que dans les familles plus privilégiées, les enfants bénéficient de plus de ressources. Le législateur a quand-même été attentif à cela. L'équipe éducative, le centre PMS ou les parents peuvent demander des aménagements raisonnables. Je trouve que cette législation est finalement bien faite pour les élèves dont les parents ne peuvent pas faire la démarche eux-mêmes.*

Ensuite, comme l'explique Emmanuelle Peltier, l'inclusion dans l'ordinaire en FWB, à l'heure actuelle, demande d'abord de voir où se situe l'intérêt de l'enfant. *Je pense qu'il y a des élèves et des familles pour qui l'enseignement spécialisé sera toujours le plus adéquat. Je pense que c'est se tromper de combat si on veut mettre tout le monde dans l'ordinaire. Il y a des enfants qui ne seront pas heureux dans l'enseignement ordinaire et qui le seront plus dans l'enseignement spécialisé.*

Pour la coordinatrice de pôle, la fréquentation d'une école ordinaire dépend de trois conditions : la maîtrise de bases, être dans une dynamique scolaire qui a du sens pour l'élève et pouvoir respecter un cadre, ce qui implique une certaine gestion émotionnelle. *Il ne faut pas seulement se demander s'il va pouvoir apprendre, mais bien se poser la question de savoir s'il sera heureux. Le minimum pour préparer un projet comme l'inscription d'un élève autiste en première différenciée, c'est de voir quels aménagements on peut mettre en place, entre autres, pour le travail en groupe. Ce sont des situations comme ça qui sont encore déroutantes où il faut voir quel est l'intérêt du jeune. Dans ce genre de cas, je pense que l'enseignement spécialisé pourra peut-être plus prendre en charge cette difficulté ou cet obstacle par rapport au travail d'équipe.*

Certains, comme Philippe Tremblay qui a pu expérimenter une mise en œuvre plus large de l'école inclusive au Québec, avec une quasi-suppression de l'enseignement spécialisé, estiment que l'école inclusive doit valoir pour tous. *Un autre grand principe, c'est que, si un enfant rentre à l'école ordinaire ne serait-ce qu'en maternelle, il devrait y rester. On peut mettre un point plus loin : « si tu es scolarisable, tu peux aller à l'école, tu peux aller en classe ». On peut encore mettre un point plus loin en pensant à un enfant lourdement handicapé ou polyhandicapé : « si tu n'es pas scolarisable, tu peux quand-même aller à l'école ». Cela veut dire que l'enfant, même avec un handicap sévère, sera à l'école de son choix, près de chez lui et aura l'aide dont il a besoin, avec les interventions médicales nécessaires.* Concernant l'inclusion de tous, Philippe Tremblay nous répond qu'il entend beaucoup cette question. *Vous êtes en faveur de l'inclusion, notamment pour un élève polyhandicapé qui a une sonde et qu'on doit gaver à 100 % ? En fait, ces enfants-là en Communauté française, vous les connaissez par leur prénom parce qu'ils sont très peu nombreux. Première chose, est-ce que ça vaut la peine de faire un système scolaire pour si peu d'enfants ? Je pense qu'on pourrait trouver des solutions à la carte. On a un système scolaire avec 36 000 enfants en école spécialisée alors que les élèves polyhandicapés sont peut-être une petite centaine, les cas extrêmes sont extrêmement rares. Est-ce que les enfants se sentent mieux dans une école spécialisée ? Peut-être, mais c'est assez facile de les faire se sentir mal dans l'école ordinaire.*

En raison des conditions d'accès requises pour la fréquentation de l'ordinaire, certains troubles comme une déficience intellectuelle ou des troubles du comportement importants (entre autres en raison du problème de la certification déjà évoqué) sont discriminés dans l'accès à l'inclusion. Comme le pointe encore Philippe Tremblay, c'est là que se situe aujourd'hui le gros enjeu de l'inclusion.

Enfin, l'accès à l'inclusion semble plus facile dans le fondamental que dans le secondaire. Patrick Lenaerts pointe aussi un manque de moyens. *Je connais mieux les écoles secondaires ; or une école secondaire ordinaire avec les moyens qui sont les siens, elle ne sait pas faire ça. Il faut des moyens annexes : soit on mutualise les heures d'intégration, soit on a des fonds. Il y a un décret qui permet la création de classes inclusives, mais il est limité en termes de public aux élèves autistes ou de type 2.*

5) Des écoles et des équipes en difficulté

Un des freins essentiels à l'implémentation de l'inclusion telle que pensée par notre législateur, c'est aussi le mauvais état général dans lequel se trouve l'école aujourd'hui. Patrick Lenaerts que nous avons interrogé sur la faisabilité de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire est clair, l'école n'est pas en état aujourd'hui de « digérer » l'inclusion. *L'école ne va pas bien et pour la première fois, cela concerne les directions, les équipes pédagogiques, les profs, les élèves et les parents. La crise sanitaire notamment a laissé des traces. Face à la réforme systémique du Pacte, il faut laisser du temps à l'école.*

Une enquête menée en 2018 par Valérie Quittre du service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'ULiège démontre la pénurie des enseignants, l'isolement, le stress, un sentiment d'une moins bonne efficacité pédagogique.⁶² Si l'on peut espérer des changements grâce à la mise en œuvre des plans de pilotage et le renforcement du travail collaboratif entre enseignants, le problème est néanmoins présent et rend les enseignants moins disponibles à tous les changements qui leur sont demandés.

Une autre difficulté est que l'inclusion scolaire peut faire peur si les équipes ne sont pas suffisamment et bien informées, formées et accompagnées. Un manque d'information ou de mauvaises informations freinent l'inclusion, comme l'explique Emmanuelle Peltier. *Les enseignants, ils sont dans une position où ils ont l'impression, avec ce qu'ils entendent, que du jour au lendemain, quelque chose va basculer, une vanne va s'ouvrir et qu'ils vont avoir une inondation d'enfants du spécialisé dans leurs écoles, alors qu'en fait les enfants, ils les ont déjà maintenant dans leurs écoles. Leurs représentations actuellement, c'est un système où on leur impose un changement radical, alors que les enfants dont on parle sont déjà dans les écoles ordinaires. Dans la même idée, des enseignants du spécialisé craignent de perdre leur emploi, comme l'exprime Hélène Dieu. Sur le terrain, certaines équipes éducatives pourraient ne pas être prêtes à partager leurs ressources avec l'ordinaire parce que c'est comme si on leur volait un peu leurs élèves et leur boulot. Gardons en tête que l'on est tous là pour le même objectif. On œuvre tous pour l'élève.*

Beaucoup d'enseignants ne sont pas encore formés aux aménagements raisonnables et aux besoins spécifiques. Même si certains suivent des formations complémentaires selon les profils d'élèves rencontrés dans leur école, c'est compliqué pour les enseignants de se former à l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques, quels que soient leurs besoins. Comme l'explique Magaly Ghesquière, elle se sent compétente pour la surdité, mais n'a pas les armes pour adapter ses méthodes à d'autres besoins spécifiques. *Mettez-moi un enfant aveugle ou un enfant porteur d'un autre handicap dans ma classe demain, je serai nulle. Je ne saurai pas m'y prendre parce que simplement je n'ai pas les armes ni les outils qu'il faut pour répondre à ses besoins à lui.*

Par ailleurs, peut-on être formé à tous les besoins spécifiques ? Certes non ; mais il peut y avoir un éveil et une attention dans la formation initiale et continue qui ont toute leur place. Certaines écoles se sont engagées dans cette voie, comme en témoignent les coordinatrices de pôle que nous avons interrogées. Pour Hélène Dieu, *aujourd'hui, si tu veux en savoir plus sur les élèves à besoins spécifiques, il faut poursuivre d'autres études.*

⁶² Interview réalisée par le magazine Prof, *Enquête TALIS 2018, Les enseignants aiment leur métier mais se sentent seuls*, n° 48, 4 décembre 2020, [article PROF](#). Voir aussi [les résultats de l'enquête](#).

Et ce n'est pas la faute des profs, c'est de plus haut que ça doit venir. Emmanuelle Peltier estime que la réforme de la formation initiale doit prendre en compte les réformes en matière d'inclusion scolaire. *Mon espoir et ma petite crainte dans la perspective de la réforme de la formation initiale concerne le contenu de cette année supplémentaire. Il me semblerait évident que les aménagements raisonnables, les pôles, et caetera fassent partie du contenu supplémentaire. On ne peut plus commencer des études d'enseignant en se disant qu'on ne s'occupera pas d'élèves à besoins spécifiques, qu'on n'ira pas dans l'enseignement spécialisé. Ces élèves sont aussi dans les classes ordinaires, donc les enseignants doivent y être préparés.*

Quant à la formation continue, il faut avoir la disponibilité mais aussi en vouloir, certains adhèrent, d'autres pas. Hélène Dieu, entre autres, soulève également le besoin que les enseignants soient d'abord des pédagogues dans une pratique réflexive et désireux d'adapter leurs pratiques à leurs élèves : *L'enseignant, il doit être curieux, il doit effectuer des recherches, il doit s'informer. Il y a des enseignants qui ne savent même pas qu'ils ont dans leur classe des élèves à besoins spécifiques. C'est un truc de dingue ! Ça me choque. La curiosité pédagogique, ce n'est pas inné chez tout le monde. Ça s'initie !* Dans le même sens, Thérèse Lucas évoque le besoin de former des *cliniciens de l'apprentissage, c'est-à-dire des enseignants capables de comprendre comment cette personne-là apprend autrement que celle qui est à côté et autrement que moi.*

Une autre question cruciale se pose : qui va former les enseignants à cela ? En FWB, il n'y a pas d'enseignants du supérieur formés ni de formateurs d'enseignants comme le soulignent les différents acteurs interrogés. Patrick Beaufort évoque la complexité de former les enseignants sans formateurs. *Si on décidait demain de revoir la formation initiale, qui va donner cette formation initiale spécifique ? Jusqu'à nouvel ordre, dans la formation en haute école, ce sont des gens de terrain, comme moi, qui allons une fois par an porter la bonne parole dans une école ou l'autre et expliquer la prise en charge d'un enfant à besoins spécifiques.*

6) Le manque de recherches universitaires en FWB

Nous l'avons évoqué précédemment, un des freins à l'inclusion est le manque d'information des acteurs, de formation des équipes et de transformation de l'acte pédagogique. Or il y a très peu de chercheurs et de recherches en la matière. Comme le souligne Philippe Tremblay, *en Belgique il n'y a pas de recherche en sciences de l'éducation sur l'inclusion et c'est pour ça que vous vous adressez à un Belgo-québécois. Et au Québec oui, il y a des freins, mais toute la formation des maîtres se fait à l'université, ce sont des professeurs avec un statut syndiqué avec une cinquantaine de personnes comme moi qui travaillent sur la question de l'adaptation scolaire. En Belgique, il n'y en n'a pas. La plupart ce sont des psychologues qui sont plus du côté du handicap en quelque sorte et pas tellement du côté de l'école. Moi je parle le langage des profs, je sais changer l'école et je peux y arriver plus facilement parce que je suis prof, je travaille en sciences de l'éducation et je passe mon temps dans les écoles. Et quand j'arrive, je ne dis pas on va parler « trisomie », mais on va apprendre à lire à un élève.*

7) La résistance au changement

La résistance au changement représente certainement un des plus grands freins à la mise en œuvre de l'école inclusive. On continue à faire ainsi et pas autrement parce qu'on a toujours fait ainsi. Comme le disait Jean Monnet, l'un des fondateurs de l'Union européenne, *les hommes n'acceptent le changement que dans la nécessité et ils ne voient la nécessité que dans la crise*. Y a-t-il crise pour la majorité des acteurs concernés par l'inclusion scolaire ? Sans doute pas, contrairement par exemple à la crise énergétique actuelle qui impacte chacun et qui va certainement amener des changements rapides dans notre façon de consommer, mais aussi dans la réglementation du coût de l'énergie par l'état.

Par ailleurs comme l'explique Patrick Lenaerts, pour passer à un changement de modèle, il faut les quatre conditions définies par Stella Vosniadou en 2013⁶³. Ces conditions sont une insatisfaction par rapport à la conception existante, une conception alternative clairement définie, le caractère praticable de cette conception alternative, le caractère fécond de cette conception alternative. Et Patrick Lenaerts de conclure : *À mon sens, aujourd'hui, aucune de ces conditions n'est remplie*. Pour un changement de modèle et rendre l'école inclusive effective, il faut un consensus social ; or aujourd'hui, il n'existe pas. Seuls les parents d'élèves à besoins spécifiques, des associations, des écoles et des équipes pro-inclusion, des acteurs institutionnels et un décret soutiennent l'inclusion.

Le levier majeur de l'inclusion scolaire, nous l'avons déjà évoqué, ce sont des parents d'élèves à besoins spécifiques et des équipes motivées pour accueillir ces élèves dans leurs écoles. Pour ces personnes, l'inclusion n'est pas un rêve, mais une réalité si le système scolaire y répond favorablement. En attendant, des parents font en sorte que l'inclusion de leur enfant soit possible, souvent au prix de grands sacrifices parentaux et familiaux. Pour les frères et sœurs à qui l'on peut moins consacrer de temps, pour les parents qui se transforment en auxiliaires scolaires à domicile, pour les mamans qui arrêtent de travailler pour pouvoir s'investir à temps plein dans la scolarité de leur enfant et qu'il puisse suivre dans l'ordinaire. Certaines familles vont jusqu'à déménager pour trouver un établissement qui accueille leur enfant.

On comprend que ces énormes sacrifices et, souvent, ce qui s'apparente encore trop à un parcours du combattant (entre les spécialistes, des écoles ou des enseignants méconnaissant les besoins spécifiques et les aménagements raisonnables) ne sont pas possibles pour toutes les familles, à commencer par les familles qui n'ont pas les ressources financières, mais aussi le temps ou les aptitudes socio-culturelles nécessaires. Pour ces familles, moins conscientes des enjeux de l'inclusion scolaire, pour des familles où la fréquentation de l'enseignement spécialisé se perpétue de génération en génération, il représente souvent le meilleur pour leur enfant, un lieu où il se sentira bien, où on prendra soin de lui et où il pourra avancer à son rythme.⁶⁴ Ce ne sont donc pas ces familles-là qui revendiquent l'inclusion.

⁶³ VOSNIADOU S., *Changement conceptuel dans l'apprentissage et l'enseignement : l'approche de la théorie du cadre*, Université nationale et kapodistrienne d'Athènes, 2013, [Recherche de Stella Vosniadou](#)

⁶⁴ Voir notamment HOUSSONLOGE D., LONTIE M., PIERAD A., *L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie*, Etude UFAPEC 2011 n°32.11, p. 26

Par ailleurs, les parents que nous avons rencontrés dans le cadre du CIEP nous ont permis de comprendre que tout le monde n'est pas conscient des enjeux de l'inclusion scolaire. Sur les personnes interrogées, neuf sur seize seulement savent ce qu'est l'enseignement spécialisé. Quant à savoir si l'école doit être inclusive, trois répondent favorablement, neuf non et quatre ne savent pas. Toutefois, lorsqu'on leur explique ce qu'est l'inclusion, l'intégration et la séparation, les participants revendiquent le droit à l'inclusion, tout en mettant des limites si cela devient trop difficile pour l'enfant et la famille. Dans ce cas, ils considèrent que l'enseignement spécialisé avec tout le soutien qu'il offre à l'enfant et à sa famille est ce qu'il y a de mieux pour l'enfant. Cela montre combien l'information, le soutien et l'accompagnement des familles sont capitaux.

Comme notre enquête le montre également, pour une majorité des autres parents n'ayant pas d'enfant à besoins spécifiques, il y a aujourd'hui une adhésion au principe d'inclusion et c'est là une belle avancée. Si les besoins spécifiques ne touchent qu'une minorité des familles, elles sont pourtant nombreuses à être sensibilisées à la question du handicap. Un membre de la famille, un enfant dans le mouvement de jeunesse fréquenté par son propre enfant, l'enfant d'un ami, d'un collègue, d'un voisin permet de rencontrer et démystifier le handicap en laissant la place à l'enfant et au meilleur qu'on peut souhaiter comme projet de vie pour lui.

Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, il y a encore des craintes et des résistances des autres parents, le plus souvent liées à de mauvaises expériences proches ou lointaines, mais surtout à une méconnaissance des dispositifs d'inclusion et des avantages qu'ils peuvent offrir à tous. Enfin, si les autres parents ne se positionnent pas contre l'inclusion, ils ne sont pas pour autant acteurs de changement.

Les enseignants à l'aise avec l'inclusion sont encore une minorité, même s'ils sont de plus en plus nombreux à s'inscrire dans le modèle d'une école inclusive. C'est notamment avec le caractère obligatoire des aménagements raisonnables que ces enseignants font bouger les lignes ; mais c'est aussi souvent au prix d'une grande énergie et d'engagements personnels qui peuvent les épuiser voire les faire renoncer.

Pour que l'école inclusive devienne une réalité, Patrick Lenaerts souligne le besoin d'un projet politique, avec un état des lieux des difficultés et une vision claire de ce qu'on entend par école inclusive. Jusqu'à présent l'inclusion scolaire n'a figuré dans aucune déclaration de politique communautaire.

- **Un contexte de changement favorable ?**

Le Pacte pourrait-il être est à la manœuvre pour un changement de paradigme scolaire ? C'est ce que certains espèrent, dans un contexte de changement favorable.

En effet, dans son Avis n° 3, le groupe central du Pacte considère comme essentiel de favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves à besoins spécifiques, moyennant des aménagements raisonnables, et d'encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé. Le

Pacte se fixe comme objectif de revenir, d'ici 2030, au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004.⁶⁵

À ce sujet Patrick Lenaerts voit dans le pacte la *matrice d'un changement organisationnel maîtrisé à partir de 2030. Ce qui est intéressant, c'est de voir que la question de l'inclusion dans le Pacte est liée à la lutte contre l'échec, le décrochage et le redoublement*⁶⁶. À ce titre, je fais la comparaison entre élèves à besoins spécifiques et élèves à besoins pédagogiques particuliers pour montrer que ce que l'on fait pour les premiers, on pourrait le faire pour tout élève en difficulté.

- **La place de l'enseignement spécialisé**

Malgré la qualité de ses équipes, notre enseignement spécialisé est encore trop souvent assimilé à un monde à part où on va reléguer et gérer la différence. L'enseignement spécialisé est victime de sa nature séparée du reste de l'école et de représentations persistantes du handicap. Il fonctionne en vase clos avec des élèves à besoins spécifiques importants, avec des familles qui peuvent être en demande d'assistance et de réduction des exigences scolaires de sorte que l'enseignement spécialisé se présente encore comme une fin en soi et un cocon dont l'élève ne sortira pas.

Cependant, soyons réalistes, notre système scolaire et la société actuels ne permettent pas encore une inclusion de tous les élèves à besoins spécifiques. Jean-François Delsarte en témoigne : *J'entends certains parents ou acteurs du monde du handicap qui voudraient que, du jour au lendemain, on aille vers une inclusion à 100 %. Mais je vois les jeunes que j'accompagne, qui sont parfois en grande souffrance, en grosse difficulté et quand je vois l'énorme respect dont ils font l'objet par les membres du personnel des écoles spécialisées, je me dis que c'est bien pour eux d'y être. Ce regard, cette bienveillance, cet accompagnement nécessitent énormément d'individualisation. L'école, ce n'est pas un monde de bisounours. Quand on voit que dans l'enseignement ordinaire, les blondes, les brunes, les minces, les plus fortes sont déjà critiquées. Certains jeunes sont victimes de harcèlement parce qu'ils ne portent pas telle tenue, parce qu'ils sont un peu différents des autres. Les élèves qui sont en situation de handicap, c'est encore un autre niveau.*

Aujourd'hui, comme le constatent encore les experts, acteurs et parents que nous avons interrogés, supprimer l'enseignement spécialisé et vouloir scolariser tous les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire serait une mauvaise décision qui causerait de sérieux dommages et, ce, d'abord auprès des élèves à besoins spécifiques. Inclure, oui, mais pas pour laisser des élèves inoccupés, délaissés, en mal-être, en souffrance et finalement « déscolarisés ». D'autres pays voisins ou plus lointains n'ont pas ou plus d'enseignement spécialisé. Certains, comme le Québec où l'inclusion a fait l'objet d'un consensus social soutenu par une décision politique forte, ont réussi le changement de modèle scolaire. Dans d'autres pays, l'inclusion peut être un drame et même s'assimiler à de la maltraitance pour l'élève comme en témoigne Jean-François Delsarte.

⁶⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence, *Avis n° 3 du Groupe central*, mars 2017, pp. 24-25

⁶⁶ Pacte, op. cit., p. 22: Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.

À ce titre, l'enseignement spécialisé garde une place, mais avec une autre finalité et un décloisonnement :

- en continuant à accueillir la population scolaire que l'école ordinaire ne peut pas encore scolariser faute de formation de ses équipes, d'aménagements adaptés de ses locaux, de mentalités favorables et de mise en place de dispositifs permettant la collaboration entre équipes de l'ordinaire et du spécialisé pour que ces élèves puissent vivre des temps d'inclusion maximum au sein de l'ordinaire (et d'autres temps avec leur(s) enseignants du spécialisé) ;
- en développant des classes à visée inclusive au sein de l'ordinaire ;
- en utilisant l'enseignement spécialisé comme un centre d'expertise et de ressources, via les pôles territoriaux, pour aider les écoles ordinaires à devenir plus inclusives et accueillir au mieux tous les élèves à besoins spécifiques.

Les moyens de l'enseignement spécialisé peuvent être utilisés autrement pour permettre de développer l'inclusion scolaire. Cela peut se traduire par du co-enseignement (deux enseignants par classe), de la formation d'équipes de l'enseignement ordinaire, du personnel référent EBS dans les écoles ordinaires. C'est ce qu'a pu expérimenter Jean-François Delsarte avec ses équipes. *Cela a été le début d'une réflexion majeure pour l'équipe éducative à l'époque, de se dire que l'enseignement spécialisé, c'est un centre d'expertise, mais aussi un centre de ressources pour d'autres. En développant l'intégration, j'étais persuadé, mon équipe aussi, que nous allions développer le chaînon manquant entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.*

Dans ce sens encore, il ne s'agit pas d'opposer enseignement spécialisé et ordinaire, mais de les rendre complémentaires et d'investir les moyens inutilisés dans le spécialisé (en raison de l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques) au profit de l'ordinaire.

Nier les difficultés que vivent le spécialisé et ses équipes pour changer de modèle scolaire, c'est risquer de manquer le virage de l'inclusion. Dans ce sens, un gros travail sur les mentalités, notamment sur la possibilité de mutualisation des moyens entre écoles de l'ordinaire et du spécialisé, est nécessaire ainsi qu'un accompagnement et des incitants pour les équipes du spécialisé qui devront envisager leur travail autrement.

En conclusion au débat, on peut dire que le principe de l'école et de la société inclusives est devenu une réalité à laquelle une majorité adhère. Cependant, dans sa mise en œuvre, l'inclusion scolaire ne fait pas encore l'objet d'un consensus social ou politique. Un cadre légal existe, mais la majorité des acteurs ne suit pas encore et pour la minorité des convaincus ou concernés, cela reste encore le parcours du combattant.

Positions de l'UFAPEC et pistes

- Positions de l'UFAPEC

Un droit pour tous

Pour l'UFAPEC, comme l'exprime la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (article 24) ratifiée par la Belgique, l'inclusion scolaire est d'abord un droit pour tous les élèves de suivre leur scolarité dans le format d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) de leur choix.

Un changement de modèle social

A l'occasion de cette étude, comme déjà énoncé dans son mémorandum 2019⁶⁷, l'UFAPEC réaffirme qu'il est essentiel de développer l'inclusion dans les écoles ordinaires pour contribuer à une société plus respectueuse et plus forte. Une société qui sait accueillir et transformer les différences de chacun en atouts sera une société d'autant plus compétente pour relever les défis majeurs qui l'attendent. En d'autres mots, une société qui ose regarder et faire exister sa face cachée et vulnérable est une société plus consistante et pérenne.

Analyse de la situation

L'inclusion scolaire est un idéal vers lequel tendre, une ligne directrice à suivre. Comment la mettre en œuvre dans notre communauté et notre système d'enseignement ? Sommes-nous prêts pour cette évolution ?

Les bénéfiques

L'analyse de Charles Gardou, anthropologue français, est interpellante. L'inclusion, c'est d'abord (ré)humaniser notre société et lui permettre de sortir d'un modèle en faillite : c'est sortir d'une logique mercantile où on évalue et dévalue les êtres humains, où la différence est une faiblesse ; c'est sortir d'une logique de conformité et d'utilité, c'est rendre tout la place et le statut à l'humain indissociable d'une démocratie.⁶⁸ Les personnes en situation de handicap jouent un rôle de lanceur d'alerte quant à ce besoin d'humanité.

Cela concerne la communauté scolaire dans sa globalité, car tout élève peut avoir des besoins particuliers ou se retrouver dans une situation handicapante à un moment de sa scolarité.

Plus simplement, l'inclusion scolaire c'est faire une place à part entière à la différence et à la complémentarité qui nous entourent en favorisant l'intégration, la réussite (qui va au-delà d'une certification des savoirs) et l'épanouissement des élèves à besoins spécifiques dans leur milieu de vie.

⁶⁷ UFAPEC, *Mémorandum*, 2019, [Mémorandum UFAPEC](#)

⁶⁸ GARDOU C., op. cit.



L'inclusion scolaire permet aussi aux autres élèves de devenir des adultes plus compréhensifs, solidaires, empathiques et responsables. Rencontrer la différence dès le plus jeune âge permet de la normaliser et d'en comprendre la richesse. Une aide spontanée au quotidien, des activités de parrainage ou de tutorat, permettent aussi au jeune de renforcer son estime de soi, de développer des habiletés psycho-sociales et de progresser dans ses propres apprentissages.

L'inclusion scolaire, c'est sortir de l'individualisme, apprendre le vivre-ensemble, la coopération, l'entraide. Grandir dans une école inclusive permet aux élèves de devenir des CRACS (citoyens responsable, actifs, critiques et solidaires) au regard des valeurs défendues et des actions mises en place pour accueillir tous les élèves dans leur globalité. Vivre, grandir et apprendre avec des élèves à besoins spécifiques, c'est profitable pour tous les élèves, quels que soient leur parcours scolaire, leur vécu personnel, leurs capacités et leurs difficultés individuelles.

Pour les enseignants, il s'agit aussi d'adapter les outils et les méthodes pour mettre en place une pédagogie universelle, de développer leurs compétences, avec des moyens supplémentaires et des formations adéquates et de leur permettre de pratiquer leur beau métier d'une nouvelle manière avec un regard neuf et valorisant.

Les limites et obstacles

L'inclusion scolaire a aussi ses limites. Comme pour toute évolution, il y a d'abord une résistance au changement et une peur face à l'inconnu. Les craintes, les représentations et les mentalités des équipes éducatives, des élèves avec ou sans besoins spécifiques et de leurs familles sont réelles et sont à prendre en compte. Comme le fait de penser qu'un élève à besoins spécifiques va ralentir son groupe ou sera d'office mieux dans une école spécialisée. Il faut ouvrir le débat, accompagner, sensibiliser tous les acteurs à la différence, démystifier le handicap pour permettre une inclusion réussie des élèves à besoins spécifiques. C'est aussi montrer que la différence est une plus-value pour le groupe et pour chacun.

Notre système scolaire tel qu'il est conçu aujourd'hui ne permet pas encore une inclusion à 100 % pour tous les élèves à besoins spécifiques. La certification est le frein le plus important pour certains de ces élèves (entre autres, les élèves en situation de handicap mental). Penser une certification par unités ou par compétences pourrait aider à lever ce frein et permettre une certification selon les capacités et le parcours scolaire de chacun.

Pour l'UFAPEC, il faut tendre vers une école inclusive où l'enseignement spécialisé va pouvoir évoluer. Pour les élèves en situation de polyhandicap, par exemple, être dans un établissement d'enseignement spécialisé permet d'être scolarisés. Il faut donc utiliser notre enseignement spécialisé, ses structures adaptées et son expertise pour aider les écoles ordinaires à devenir plus inclusives et accueillir au mieux tous les élèves à besoins spécifiques.

Le manque de formation, d'encadrement et d'outils pédagogiques adaptés sont aussi à pointer. Comment pallier ces manques et aider les équipes éducatives à accueillir les élèves à besoins spécifiques ?

Les pistes

L'inclusion scolaire doit commencer dans le fondamental et se faire dans toutes les écoles, elle ne doit plus dépendre de la bonne volonté à s'ouvrir à la différence et à s'y adapter. Pour cela, il faut conscientiser, encadrer, outiller, offrir des incitants forts et soutenir les écoles vers l'inclusion.

Les moyens de l'enseignement spécialisé, comme on vient de le faire pour l'intégration avec la mise en place des pôles territoriaux, peuvent être utilisés autrement pour permettre de développer l'inclusion scolaire. Cela peut se traduire par du co-enseignement (deux enseignants par classe), de la formation d'équipes de l'enseignement ordinaire, du personnel référent EBS dans les écoles ordinaires.

Un élève à besoins spécifiques est avant tout un élève, et non un patient. Il ne faut pas réduire ces élèves à leur handicap, trouble ou déficience. Il est essentiel de rendre l'école aux enseignants en se centrant d'abord sur le pédagogique et moins sur le médical pour la prise en charge scolaire des élèves à besoins spécifiques.

Dans ce sens, il est important de permettre aux écoles ordinaires d'accueillir les élèves à besoins spécifiques en leur sein avec le soutien des pôles territoriaux. Il s'agit donc de :

- donner les moyens aux écoles de mettre en place les aménagements raisonnables nécessaires pour les élèves qu'elles accueillent et ainsi faire en sorte que ces élèves puissent poursuivre leur parcours dans l'enseignement ordinaire ;
- former tous les enseignants à travailler auprès d'élèves à besoins spécifiques (formation initiale et continue) ;
- donner les moyens aux pôles pour remplir leurs missions auprès des écoles ordinaires ;
- revoir les normes d'encadrement pour diminuer la taille des classes, mettre en place du co-enseignement ou disposer au sein de l'école de personnes ressources ;
- développer les classes à visée inclusive pour les élèves relevant des types 2 (handicap mental modéré à sévère) et 3 (autisme).

On avance dans la voie de l'inclusion. Le système scolaire et nos mentalités cheminent pour franchir le cap. Il reste encore beaucoup à faire. C'est par une politique de petits pas que tous les élèves pourront un jour réussir et s'épanouir dans une école ordinaire, quelle qu'elle soit.

- Développement de pistes essentielles

Un changement de modèle

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ne sera possible que si l'on change de modèle scolaire et sociétal. Compter sur la bonne volonté de quelques-uns ne suffira jamais.

Dans ce sens, il faut renverser le paradigme : comme en communauté germanophone, l'orientation dans l'enseignement spécialisé ne doit pouvoir être envisagée que si les besoins de l'élève ne sont pas satisfaits dans l'enseignement ordinaire et si l'école ordinaire montre qu'elle a mis tout en œuvre pour inclure l'élève. Par ailleurs, la situation de l'élève orienté dans le spécialisé doit être réenvisagée chaque année avec la possibilité de lui permettre d'intégrer ou réintégrer l'ordinaire.

Ce changement de modèle bénéficie aujourd'hui d'un cadre légal grâce au Pacte et aux plans de pilotage, mais dans les faits il reste encore peu mis en œuvre. Toutes les écoles doivent être inclusives, mais bon nombre d'entre elles ont encore une marge de progression importante à atteindre pour devenir réellement accueillantes envers les élèves à besoins spécifiques. L'inclusion est l'un des sept objectifs que doivent poursuivre toutes les écoles dans leur plan de pilotage. Comment les écoles vont-elles concrètement s'emparer de cet objectif sachant que les aménagements raisonnables et l'intégration restent une thématique au choix ? Est-ce que le caractère inclusif sera réellement évalué et promu par le délégué aux contrats d'objectifs lors des évaluations intermédiaires et finales des contrats d'objectifs ? Si oui, dans quelle mesure et selon quels critères ? Une dynamique et une posture concernées de la part de chaque acteur au bénéfice des élèves à besoins spécifiques sont indispensables pour concrétiser cette affirmation des textes à faire de l'inclusion une priorité.

Le co-enseignement

Parmi les pistes à déployer pour rendre notre enseignement plus inclusif, il faut aussi oser changer de modèle pédagogique. Travailler avec des élèves à besoins spécifiques demande de revoir et adapter les pratiques pour un enseignement de qualité qui en même temps est adapté à chacun. L'idée est donc de travailler en amont, de concevoir son cours en prenant en compte anticipativement les difficultés rencontrées par les élèves, qu'ils soient à besoins spécifiques ou non. *L'inclusion, ce n'est pas par les adultes, c'est par les élèves. [...] Donc il faut aussi que l'adulte prenne une certaine distance avec l'élève. L'inclusion, ce n'est pas rester à 1m50 de l'élève en difficulté. Pour aider l'élève, parfois il ne faut pas être à côté, mais travailler sur la situation d'enseignement pour qu'elle soit plus accessible et motivante pour lui et pour tout le monde. L'intégration, c'est pour un élève, alors que l'inclusion, c'est pour toute la classe qui en est transformée. En mettant deux profs dans une classe, on arrive à modifier la forme scolaire et il y a là une piste de recherche intéressante.* Comme le préconise Philippe Tremblay, cette transformation pédagogique n'est pas réalisable avec un seul enseignant (de l'ordinaire) pour une classe d'une vingtaine d'élèves. Le co-enseignement (deux enseignants par classe) à mettre en œuvre dans certaines classes et avec certains élèves, permet un enseignement différencié où chacun peut avancer à son rythme. Les forts y trouvent leur compte parce qu'ils ne sont pas freinés dans leur élan et ne risquent plus de s'ennuyer, le fait de pouvoir accompagner d'autres élèves en difficulté est aussi plus enrichissant.

Quant aux élèves à besoins spécifiques, ils peuvent bénéficier d'un rythme adapté plutôt que de se sentir constamment à la traîne. Ils peuvent aussi recevoir l'aide de leurs pairs, ce qui peut aussi rendre les apprentissages plus accessibles. Le co-enseignement permet de travailler avec des groupes plus dynamiques (en ilot), avec moins de problème de discipline. *Les parents d'enfants ordinaires qui fréquentent ces classes trouvent que l'inclusion est super favorable pour eux parce qu'ils bénéficient d'un co-enseignement. Et vu que c'est une région éloignée, un gros village en quelque sorte, tout le monde se connaît et c'est normal en quelque sorte que Frédéric soit dans la même classe que Bianca, parce qu'ils habitent dans le même quartier. Les parents trouvent ça d'autant plus normal que ces élèves étaient déjà dans l'ordinaire sans classe spéciale et arrivent en secondaire sans classe spéciale, mais on a spécialisé des classes ordinaires au bénéfice de tous. Parfois, on a eu des petites résistances de parents avant la mise en place du projet, ils craignaient que ce ne soit pas favorable à leur enfant « ordinaire », mais à chaque fois ils reviennent presque en s'excusant de ne pas avoir perçu les avantages de l'inclusion.*

Dans le cadre de la mise en œuvre du tronc commun et en lien avec la différenciation et l'accompagnement personnalisé des élèves, des expériences-pilotes menées en FWB, dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, ont confirmé la plus-value d'une intervention ponctuelle et régulière d'un coenseignant/cointervenant⁶⁹.

Le co-enseignement permet aussi aux enseignants de se sentir moins seuls dans leurs pratiques et de pouvoir innover. Cela s'adresse bien entendu à des enseignants demandeurs et cela nécessite l'accompagnement de pédagogues compétents en la matière comme Philippe Tremblay au Québec.

On le comprend, on ne se lance pas dans le co-enseignement en tâtonnant. Des expériences-pilotes et des recherches universitaires ciblées sur la question des élèves à besoins spécifiques sont nécessaires pour pouvoir avancer dans cette voie privilégiée et pour développer un enseignement plus inclusif.

Formations initiale et continue des enseignants

Ces mêmes chercheurs universitaires pourront accompagner la mise en place de la formation initiale et continue des enseignants qui doit impérativement évoluer pour rendre l'inclusion possible.

Comme l'exprime Emmanuelle Peltier, on ne peut plus entreprendre des études d'enseignant en se disant qu'on ne s'occupera pas d'élèves à besoins spécifiques, qu'on n'ira pas dans l'enseignement spécialisé. L'enseignant doit être préparé à une pédagogie différenciée et sensibilisé aux différents besoins spécifiques, même s'il ne peut devenir expert pour tout.

Comme l'UFAPEC le proposait déjà dans son mémorandum en 2019, il faut revoir la formation en prenant en compte plusieurs éléments.

⁶⁹ Cellule de support – AGE/DGPSE/SGAP/DPE, Rapport d'évaluation finale de l'expérience pilote liée à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental, octobre 2021

Pour la formation initiale des enseignants :

- développer une formation initiale en lien avec le terrain via l'apport d'intervenants extérieurs, de personnes qui travaillent dans l'enseignement spécialisé ou plus particulièrement dans les pôles territoriaux, des associations représentant les parents d'enfants à besoins spécifiques ;
- intensifier la mise en place de la différenciation pédagogique dans la pratique des futurs enseignants ;
- prévoir un minimum de 90 heures de formation sur les besoins spécifiques (savoirs, savoir-faire et savoir être) dans lesquelles sont prévues des sessions d'informations obligatoires sur le cadre légal du décret aménagements raisonnables ;
- proposer plus de stages auprès d'élèves à besoins spécifiques (cours dans l'enseignement spécialisé, suivi d'élèves en intégration, immersion dans un pôle territorial, suivi dans une classe à visée inclusive) ;
- instaurer des ateliers de mise en pratique d'aménagements raisonnables ;
- apprendre aux futurs enseignants à prendre en compte les différents profils des apprenants (gestion mentale, apprendre à apprendre, méthodes de travail, pédagogie universelle, communication non violente).

Pour la formation continue des enseignants, des inspecteurs, des directions d'école :

- étoffer l'offre sur les thèmes liés aux élèves à besoins spécifiques ;
- améliorer l'offre de formations sur le caractère raisonnable des aménagements (légitimité, égalité-équité) en organisant des formations en adéquation avec les besoins des enseignants au quotidien dans les classes ;
- rendre obligatoire un parcours de formations sur les besoins spécifiques pour les enseignants, inspecteurs, directions d'école, conseillers pédagogiques en vue de l'application du décret aménagements raisonnables ;
- organiser des formations dans les écoles sur l'utilisation de l'outil numérique en classe par les élèves à besoins spécifiques.⁷⁰

La différenciation est un élément important pour la mise en place d'une école inclusive. Comme l'explique Patrick Beaufort, *les élèves sont tous différents et les enseignants devraient faire de la différenciation des apprentissages leur mission première. Il faudrait que toutes les écoles soient spécialisées. Les enseignants doivent s'adapter à tous leurs élèves.*

Un membre du personnel relais pour les élèves à besoins spécifiques

Nous l'avons vu, pour développer une école inclusive, l'information et l'accompagnement des différents acteurs de l'école (enseignants, mais aussi parents d'enfants à besoins spécifiques et le reste des parents) est nécessaire. La mise en place des pôles devrait le permettre. Toutefois, puisque les parents n'ont pas la possibilité de s'adresser au pôle qui accompagne leur enfant, il conviendrait que chaque école puisse désigner un membre du personnel qui fasse le relais entre les parents et les pôles territoriaux.

⁷⁰ UFAPEC, *Mémoire*, 2019, pp. 27-28.

Développer de véritables classes à visée inclusive pour tous les types

Il y a actuellement des classes à visée inclusive pour les élèves relevant des types 2 (handicap mental modéré à sévère) et 3 (autisme). Il faut pouvoir développer plus de classe et ne plus les limiter à ces deux types. On peut par exemple les élargir aux handicaps sensoriels (sourds et aveugles), aux élèves caractériels du type 3.

Par ailleurs, ces classes doivent être de véritables classes à visée inclusive en proposant des activités communes avec les autres élèves de l'école et selon la capacité de l'élève à besoins spécifiques, la possibilité de suivre certains cours dans une classe de l'ordinaire. On peut imaginer, par exemple, un élève trisomique qui aurait besoin d'être dans la classe inclusive pour la majorité des cours, mais, passionné par cette matière, s'en sortirait dans la classe de l'ordinaire pour le cours d'histoire.

Classes à visée inclusives ou classes mixtes comme à Sainte-Marie à Namur (accueillant des élèves entendants et des élèves sourds), ce genre de projets doit pouvoir s'étendre pour répondre aux besoins des élèves concernés. Sylvie De Norre souhaite que des classes comme celles d'École et surdité se créent dans d'autres zones, en FWB. *Se dire que dans chaque zone il y aurait une école comme ça : à Bruxelles, à Charleroi, à Mons, dans le Luxembourg... Ça, ça a du sens parce qu'effectivement il y aurait ce regroupement par petits groupes, qui serait possible. Je pense que ce serait la meilleure façon de faire.*

Enfin, pourquoi ne pas développer des classes ordinaires dans des écoles spécialisées vu que le spécialisé devrait voir sa population diminuer ? Cette inclusion inversée pourrait avoir tout son sens pour l'ouverture à la différence et l'apprentissage du vivre-ensemble.

C'est ce genre de pratiques de décroisement entre l'ordinaire et le spécialisé qui permettra un véritable changement de mentalités et de faire avancer l'école inclusive.



© Violey - pixabay

Conclusion

Nous voici arrivés au terme de cette étude sur l'école inclusive. Nous aurions pu aussi nommer cette recherche *l'école pour tous, l'école des différences, l'école de l'humain, l'école d'un futur possible*, etc.

Que peut-on retenir ? Que l'histoire de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques et du statut de la personne handicapée montre une avancée substantielle dans la reconnaissance du droit à une école pour tous et du droit à une vie digne dans la société pour les personnes avec un handicap, un trouble, une maladie, etc. Le combat des parents, des associations de parents et de quelques acteurs institutionnels et de terrain sont des leviers exceptionnels pour développer l'enseignement spécialisé, pour mettre en place l'intégration scolaire et enfin pour construire une école inclusive. Un mouvement européen a aussi fait bouger les lignes et a amené la Belgique à prendre ses responsabilités en la matière. La convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées précise et montre toute l'importance du droit à l'éducation pour les personnes handicapées. Ce droit vise, chez l'élève à besoins spécifiques, le développement de son potentiel humain, l'épanouissement de sa personnalité, le sentiment de dignité, le développement de ses apprentissages, de ses aptitudes mentales et physiques et enfin la participation effective à la société. Cette convention est un texte majeur dans le renforcement des droits humains, des libertés fondamentales et de la diversité.

Rappelons encore pourquoi la FWB, comme d'autres, abandonne le principe de scolariser d'office les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé. L'enseignement spécialisé est, par sa nature, un monde à part où on va gérer la différence et, parfois, reléguer et où l'élève ne peut pas espérer une inclusion sociale comme tout le monde, en évoluant avec d'autres enfants de l'ordinaire. Comme il a été conçu, hors des murs des écoles ordinaires et sans collaboration avec celles-ci, l'enseignement spécialisé fonctionne en vase clos avec des élèves à besoins spécifiques importants et avec des familles qui peuvent être en demande d'assistance et de réduction des exigences scolaires.

La plupart des bénéficiaires d'une inclusion réfléchie et organisée sont aujourd'hui connus et reconnus. Pour les élèves à besoins spécifiques, l'inclusion permet d'offrir un projet de vie avec l'espoir d'une meilleure intégration socio-professionnelle à la sortie de l'école. Au niveau pédagogique, l'élève va être boosté par ses pairs et va pouvoir se dépasser grâce à un accompagnement différencié. Cet élève, au contact d'autres enfants de l'ordinaire, va aussi pouvoir développer des compétences psycho-sociales indispensables à sa vie d'adulte. Être scolarisé dans l'école ordinaire du quartier avec sa fratrie et les jeunes des environs permet déjà à l'élève à besoins spécifiques de se sentir comme tout le monde et d'avoir sa place dans son lieu de vie. Cela n'effacera pas le handicap, mais permettra au jeune de l'accepter, de mieux le comprendre et d'en tirer parti.

Pour les autres élèves, au niveau psycho-social, l'inclusion permet de développer des aptitudes essentielles et trop rares dans la vie sociale comme professionnelle telles que l'ouverture d'esprit et la solidarité. En valorisant plutôt qu'en stigmatisant les différences, en donnant le droit à l'erreur, l'inclusion scolaire permet aussi une plus grande confiance en soi et l'acceptation de ses propres limites.

Les bénéfices pédagogiques pour la classe, quant à eux, sont moins connus puisqu'il y a encore peu de véritables projets d'inclusion. Cependant, l'expérience et la recherche montrent clairement des avantages pour les autres élèves notamment par rapport aux aménagements ou adaptations mis en place et qui, in fine, profitent aussi aux autres élèves pouvant rencontrer des difficultés d'apprentissage. De plus, lorsqu'elle est mise en œuvre dans des classes mixtes de co-enseignement, l'inclusion permet une véritable transformation pédagogique et rencontre le rythme et les besoins particuliers de chacun, y compris des plus forts à qui on évite l'ennui et la démotivation.

Malgré l'évolution d'un cadre légal en faveur de l'inclusion, malgré une adhésion de principe de la majorité des acteurs, l'école inclusive reste plus de l'ordre de l'idéal que de celui de la réalité en FWB.

Une série de freins empêche la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Parmi ceux-ci :

- des représentations persistantes comme celles d'un système scolaire où prévalent la relégation ; une vision du handicap encore axée sur l'assistanat, la pathologie et la séparation ; la confusion entre égalité et équité ; la certification unique et une vision restreinte de la réussite ;
- des inégalités entre écoles fondamentales et secondaires, entre établissements pro-inclusion et d'autres récalcitrants ;
- des inégalités entre élèves selon le milieu socio-culturel et le trouble qui affecte l'élève, certains troubles comme une déficience intellectuelle ou des troubles du comportement importants étant discriminés ;
- des écoles et des équipes en difficulté ; un manque de formation, d'information et d'accompagnement des équipes ;
- un manque de recherches et de chercheurs universitaires permettant de soutenir l'inclusion et ses acteurs ;
- la résistance au changement.

Quant à l'enseignement spécialisé, la majorité des acteurs que nous avons interrogés souhaitent lui garder une place, mais avec une autre finalité et un décloisonnement. Dans ce sens encore, il ne s'agit pas d'opposer enseignements spécialisé et ordinaire, mais de les rendre complémentaires. À l'heure actuelle, supprimer l'enseignement spécialisé et vouloir scolariser tous les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire serait une mauvaise décision qui causerait des dommages conséquents et ce d'abord aux élèves à besoins spécifiques. Notre système scolaire n'est pas encore prêt pour une inclusion à 100 %. Inclure, oui, mais pas au prix de laisser des élèves désœuvrés et en souffrance.

Quels sont les leviers pour que l'école inclusive devienne une réalité ? Un des premiers leviers est d'avoir aussi une société inclusive sans quoi on vend du rêve aux élèves et plus dure est la chute lorsqu'ils sortent de l'école. Faute d'un mouvement citoyen, l'école inclusive a besoin d'un projet politique ambitieux avec un état des lieux des difficultés, des moyens et une campagne de sensibilisation de tous. Au sujet de la communication, il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour que les différents acteurs en comprennent les enjeux. L'école doit rendre son projet accessible et compréhensible aux enseignants, mais aussi aux familles pour qu'elles puissent y adhérer et devenir partenaires. Cela passe par une démystification du handicap et la compréhension de l'intérêt pour tous et pour la société d'avoir des élèves à besoins spécifiques dans une école ordinaire et dans la

société en général. Qui pourra remplir ce rôle de sensibilisation au sein de chaque établissement ? Les pôles territoriaux et les référents élèves à besoins spécifiques seront certainement des ressources à privilégier.

Rendre l'école inclusive et accessible à tous demande encore de développer certaines pistes comme :

- Un changement de modèle scolaire où l'orientation dans l'enseignement spécialisé ne doit pouvoir être envisagée que si les besoins de l'élève ne sont pas satisfaits dans l'enseignement ordinaire et si ce dernier montre qu'il a mis tout en œuvre pour inclure l'élève. Ce modèle ne peut plus être suggéré et laissé au libre choix des écoles, mais rendu obligatoire et évalué dans le cadre du plan de pilotage.
- Le co-enseignement avec deux enseignants dont un au moins formé dès le départ à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. L'école inclusive qui reconnaît et valorise les différences demande de l'audace, notamment celle de changer de modèle pédagogique pour certaines classes et pour certains élèves avec et sans besoins spécifiques. Cela permet aussi aux enseignants de se sentir moins seuls et de pouvoir innover.
- La formation initiale et continue des enseignants. Pour la formation initiale, on ne peut plus entreprendre des études d'enseignant sans s'emparer de la question des élèves à besoins spécifiques et de la pédagogie différenciée. Pour la formation continue, on ne peut plus enseigner, diriger ou inspecter une école sans un minimum de formation sur le sujet.
- Un décroisement de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé en utilisant ce dernier comme centre de ressource et d'expertise, mais aussi en développant de véritables classes à visée inclusive pour tous les types dans l'ordinaire et en même temps en développant des classes ordinaires dans le spécialisé, qui devrait voir sa population diminuer avec l'inclusion, pour contribuer à un véritable changement des mentalités.

Enfin, outre le droit des élèves à besoins spécifiques, pourquoi l'enjeu de l'inclusion est-il si important à l'heure actuelle ? Nous sommes plongés dans une crise multidimensionnelle : économique, sociétale, écologique, sanitaire face à laquelle la capacité à coopérer en valorisant le potentiel de chacun est plus que nécessaire. Devant un modèle en faillite basé sur une représentation passéiste de la réussite, l'inclusion et toutes les valeurs qu'elle véhicule est peut-être une voie pour réinventer l'école, lui rendre du sens et préparer les jeunes à affronter ensemble les défis majeurs qui les attendent. Le Pacte, espérons-le, continuera à être à la manœuvre pour un changement de paradigme.

En attendant, c'est la politique des petits pas qui pourra faire avancer l'école inclusive, centrée sur les besoins de tous les élèves, tous acteurs de leur parcours scolaire. Les réussites de l'inclusion, pour autant que les moyens soient là, vont faire peu à peu tache d'huile, convaincre les plus récalcitrants et changer les mentalités. L'école inclusive, parce qu'elle nécessite un virage à 180 degrés, ne peut être une révolution brutale. Adopter une nouvelle culture de la différence, changer notre regard sur le handicap est un processus long et complexe, mais porteur de fruits uniques réservés aux sociétés qui misent sur leur humanité.

Bibliographie

- **Ressources littéraires et scientifiques**

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, janvier 2003.

BERGERON L., ROUSSEAU N. et LECLERC, M., *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*, Éducation et francophonie, 2011 - [erudit.org/ la pédagogie universelle](http://erudit.org/la-pedagogie-universelle)

CALIN D., *Au plus près des besoins de l'enfant*, dernière révision en mars 2017, [D Calin - cerpe](#)

Conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques, « Typologies et maturités : des concepts obsolètes ? », avis n°155, septembre 2021, [enseignement.be / Avis du CSEEB](http://enseignement.be/Avis-du-CSEEB)

« Construire une école inclusive », dossier n°177 coordonné par MAGEROTTE G., *Revue ANAE*, avril 2022.

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

DELMEE P., *L'intégration, une lame de fond. Du super dans l'ordinaire*, 1^{er} septembre 2009, [enseignement-be/ P Delmée, l'intégration](http://enseignement-be/P-Delmee-l-integration)

Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence, *Avis n° 3 du Groupe central*, mars 2017.

HOVINE A., « Le taux d'emploi des personnes handicapées dans les administrations fédérales atteint péniblement 1 % », in *La Libre*, 24 mai 2022, [article La Libre](#)

Human Rights Watch, « Chine : Il faut mettre fin à la discrimination et à l'exclusion dont sont victimes les enfants handicapés », 15 juillet 2013, [rapport ONG](#)

La ligue des familles, *En route vers une école inclusive, de l'exclusion à l'inclusion*, décembre 2020, [En route vers une école inclusive](#)

Les indicateurs de l'enseignement, 2021, [enseignement.be/ Les indicateurs 2021](http://enseignement.be/Les-indicateurs-2021)

L'histoire du handicap, [informations.handicap.fr/ histoire du handicap](http://informations.handicap.fr/histoire-du-handicap)

Magazine Prof, *Enquête TALIS 2018, Les enseignants aiment leur métier mais se sentent seuls*, n° 48, 4 décembre 2020, [article PROF](#)

RTBF.be, DELPORTE M., *Emploi des personnes handicapées : les administrations ne respectent pas les quotas imposés*, 3 novembre 2022, [RTBF/ article emploi](#)



SANTANA PAINAUD K., *Éducation inclusive au Brésil – l'impasse entre la généralisation de l'école pour tous et la prégnance de l'approche spécialisée*, Spirale – revue de recherche en éducation, n°65/2, 2020.

THOMAZET S., *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*, in cairn.info, 2006 - [Cairn.info/ De l'intégration à l'inclusion](https:// Cairn.info/ De l'intégration à l'inclusion)

TREMBLAY P., *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.

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

VOSNIADOU S., *Changement conceptuel dans l'apprentissage et l'enseignement : l'approche de la théorie du cadre*, Université nationale et kapodistrienne d'Athènes, 2013, [Recherche de Stella Vosniadou](#)

- **Sources légales**

Circulaire 7190 du 21 juin 2019 « Création de classes et d'implantations à visée inclusive », [circulaire 7190](#)

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, [code de l'enseignement](#)

Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées adoptée le 13 décembre 2006 et ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009, [convention ONU](#)

Décret du 3 mai 2019 portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires, [décret du 3 mai 2019](#)

- **Publications de l'UFAPEC**

FLOOR A., *Le point sur le décret aménagements raisonnables : qui sont ces élèves à besoins spécifiques ?*, analyse UFAPEC octobre 2021 N°14.21, [analyse EBS 2021](#)

FLOOR A., *Les élèves en souffrance psychique sont-ils aussi des élèves à besoins spécifiques ?*, analyse UFAPEC, mai 2022, p. 3, [analyse 2022 élèves en souffrance psychique](#)

HOUSSONLOGE D., *L'intégration des élèves porteurs d'un handicap dans l'enseignement ordinaire... enfin possible en 2009 ?*, analyse UFAPEC 2008, [analyse intégration 2008](#)

HOUSSONLOGE D., LONTIE M. et PIERARD A., *L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie*, étude UFAPEC 2011, [étude enseignement spécialisé 2011](#)

HOUSSONLOGE D. et PIERARD A., *L'école face aux comportements radicaux de parents*, étude UFAPEC 2021, [étude comportements radicaux 2021](#)



PIERARD A., *Les bénéfices attendus de l'intégration des élèves à besoins spécifiques sont-ils atteints ?*, analyse UFAPEC 2017 N°06.17, avril 2017, [analyse bénéfices intégration 2017](#)

PIERARD A., *L'inclusion des personnes en situation de handicap : une réalité ou un idéal ?*, étude UFAPEC 2017, [étude inclusion 2017](#)

UFAPEC, *Mémoire*, 2019, [Mémoire UFAPEC](#)

Tous les liens internet ont été vérifiés le 15 décembre 2022



Glossaire

Aménagement raisonnable : c'est une mesure appropriée, en fonction des besoins spécifiques reconnus de l'élève, pour lui permettre de poursuivre son parcours scolaire. ⁷¹

Aménagement universel : c'est un aménagement qui permet que le système scolaire soit accessible pour tous en répondant aux besoins de tous.

Classe à visée inclusive : au sein d'une école ordinaire, c'est une classe qui accueille des élèves à besoins spécifiques relevant actuellement du type 2 (handicap intellectuel modéré à sévère) ou du type 3 (autisme).

Co-enseignement : pédagogie qui nécessite la présence de deux enseignants en classe, ceux-ci collaborent et sont complémentaires, ce qui permet un enseignement personnalisé accru pour répondre aux différents besoins des élèves.

Centre PMS : le centre psycho-médico-social est un partenaire privilégié de l'école ayant pour objectif de favoriser l'épanouissement de l'élève dans sa scolarité, sa vie personnelle et sociale. Les interventions des centres PMS sont gratuites et soumises au secret professionnel.

Curriculum scolaire : il s'agit du parcours de formation dont les objectifs, les programmes et les modalités d'apprentissage et d'évaluation sont conçus comme un ensemble cohérent.

Élève à besoins spécifiques : un besoin spécifique résulte de difficultés de nature diverse (handicap intellectuel, physique ou sensoriel, troubles d'apprentissage ou du comportement, maladie). Ce besoin requiert un soutien supplémentaire et adapté au niveau scolaire. ⁷²

Élève « dys » : derrière « dys », sont repris les différents troubles d'apprentissage. Il peut s'agir de dyslexie, de dysgraphie, de dyscalculie, etc.

Enseignement spécialisé : depuis 1970, l'enseignement spécialisé est organisé pour répondre de manière adaptée aux différents besoins spécifiques.

Inclusion : inclure, c'est adapter la société ou un système à la différence.

Intégration : la personne intégrée peut fréquenter le milieu ordinaire, en s'y adaptant.

⁷¹ Définition du code : un aménagement raisonnable est une mesure appropriée, prise en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'école qui doit les adopter une charge disproportionnée, conformément à l'article 3, 9^o du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. (article 1.3.1-1 §1).

⁷² Définition du code : les besoins spécifiques sont des besoins reconnus résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé (article 1.3.1-1 §5).



PIA : le plan individuel d'apprentissage est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève à besoins spécifiques présent dans l'enseignement spécialisé ou suivi en intégration. *Ce PIA est ajusté durant toute la scolarité de l'élève* en énumérant les objectifs à atteindre en tenant compte de ses besoins spécifiques.

Plan de pilotage : construit par tous les acteurs de l'école, il permet de définir ensemble les objectifs visant à améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite de chaque élève. Il est traduit dans un contrat d'objectifs, pour une durée de six ans.

Pôle territorial : cette structure rattachée à une école d'enseignement spécialisé a pour missions d'aider l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires de la zone. Sur demande de l'école, le pôle travaille aux niveaux collectif (sensibilisation, formation, mise à disposition d'outils, etc.) et individuel (accompagnement direct auprès de l'élève).

Référentiel : c'est l'ensemble des textes de référence définissant les contenus et les attendus d'apprentissage par matière et par année scolaire. Chaque référentiel sert à la confection des programmes.

Tutorat entre élèves : il s'agit d'une pratique pédagogique où l'élève tuteur guide et accompagne un autre élève dans ses apprentissages avec des bénéfices respectifs.