

## ANNEXE 2 – INTERVIEWS DES EXPERTS ET ACTEURS SCOLAIRES SUR L'ÉCOLE INCLUSIVE



© Ecole maternelle d'Ernage

Interviews menées par  
Dominique Houssonloge et Alice Pierard



## Table des matières

Présentation des experts et acteurs scolaires interrogés .....	3
Interview A. Thérèse Lucas, experte externe aménagements raisonnables attachée à la Direction générale de l'enseignement obligatoire – 15 mars 2022 .....	5
Interview B. Patrick Beaufort, inspecteur honoraire de l'enseignement communal de la Ville de Liège – 23 mars 2022 .....	18
Interview C. Jean-François Delsarte, directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège jusqu'au 30 juin 2022 – 24 mars 2022 .....	27
Interview D. Hélène Dieu et Emmanuelle Peltier, coordinatrices de pôles territoriaux – 29 mars 2022 .....	39
Interview E. Sophie De Kuyssche, secrétaire générale de la FCPL et Patrick Lenaerts, secrétaire général adjoint à la FESEC – 4 avril 2022 .....	51
Interview F. Philippe Tremblay, chercheur et professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec – 5 avril 2022 .....	63
Interview G. Sylvie De Norre et Magaly Ghesquière, respectivement directrice et coordinatrice pédagogique « Ecole et Surdité Asbl » - 19 avril 2022 .....	81



## Présentation des experts et acteurs scolaires interrogés

L'UFAPEC a effectué diverses interviews d'experts et d'acteurs institutionnels et du terrain.

### 1) **Thérèse Lucas, experte externe aménagements raisonnables attachée à la Direction générale de l'enseignement obligatoire**

Avec une formation de psychologue, mais une carrière essentiellement dans l'enseignement, Thérèse Lucas a donné cours pendant une dizaine d'années, formé des enseignants aux troubles d'apprentissage, accompagné des écoles dans la mise en œuvre de dispositifs de soutien. Elle a été chef d'établissement et elle a accueilli des élèves à besoins spécifiques dans son école avant les décrets actuels (intégration et aménagements raisonnables). Maintenant, elle travaille pour la cellule aménagements raisonnables à la direction générale de l'enseignement obligatoire. Thérèse Lucas porte aussi le point de vue des parents car son fils est autiste.

### 2) **Patrick Beaufort, inspecteur honoraire de l'enseignement communal de la Ville de Liège**

Patrick Beaufort est entré dans l'enseignement spécialisé en 1975 et y a fait toute sa carrière. Il a eu différentes casquettes : instituteur, directeur d'école, collaborateur au sein du cabinet ministériel en charge de l'enseignement obligatoire (sous Marie Arena et sous Christian Dupont), inspecteur à la ville de Liège. En parallèle, depuis le début des années 2000, Patrick Beaufort représente la Belgique francophone à l'Agence européenne pour les Élèves à Besoins spécifiques et l'École inclusive.

### 3) **Jean-François Delsarte, directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège jusqu'au 30 juin 2022**

Dyslexique et enseignant de formation, Jean-François Delsarte a mis ses 42 ans de carrière au service de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Il a progressivement été enseignant, directeur d'école spécialisée, secrétaire général adjoint à la FEDEFOC (Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique), conseiller de la ministre Marie-Dominique Simonet (alors en charge de l'enseignement) et directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège. Dans ses différentes fonctions, il a été moteur et précurseur en matière d'inclusion : directeur d'école accompagnant le premier élève suivi en intégration, défenseur du projet de décret pour l'intégration, acteur du pass inclusion, organisateur de la première classe à visée inclusive à Liège, etc.

### 4) **Hélène Dieu et Emmanuelle Peltier, coordinatrices de pôles territoriaux**

Hélène Dieu est la coordinatrice du pôle inter niveaux et inter réseaux de la zone ouest du Hainaut dont l'école siège est l'école Sainte Gertrude à Brugelette. Enseignante de formation, elle travaille depuis 23 ans dans l'enseignement spécialisé. Elle a été titulaire de classe, coordinatrice d'intégration et prof d'intégration. Depuis que son école est entrée dans le projet pilote des pôles en 2018, elle en est la coordinatrice.



Emmanuelle Peltier est la coordonnatrice du pôle secondaire interzone, dont l'école siège est la Cime à Bruxelles et Genval. Psychopédagogue de formation, Emmanuelle a d'abord travaillé dans l'enseignement spécialisé maternel et primaire. Après 18 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire, essentiellement en technique de qualification, elle est revenue dans l'enseignement spécialisé, cette fois au secondaire. A la Cime, elle a d'abord été directrice adjointe de l'école et puis coordinatrice du projet pilote de pôle.

**5) Sophie De Kuysche, secrétaire générale de la FCPL et Patrick Lenaerts, secrétaire général adjoint à la FESEC**

Sophie De Kuysche est secrétaire générale de la FCPL (Fédération des Centres PMS Libres) depuis septembre 2012. Elle a été engagée au SeGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique) en 2008, pour le service Pouvoirs Organisateurs. Patrick Lenaerts est secrétaire général adjoint à la FESEC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique). Il a en charge l'enseignement spécialisé après avoir été enseignant dans l'ordinaire et directeur dans le spécialisé. Ils ont tous les deux représenté le SeGEC aux chantiers du Pacte sur l'école inclusive.

**6) Philippe Tremblay, chercheur et professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec**

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Laval à Québec, Philippe Tremblay a vécu longtemps en Belgique. Il a travaillé comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé et effectue ses travaux de mémoire et de thèse en FWB. Dans ses recherches, il s'intéresse beaucoup à l'enseignement spécialisé, à l'inclusion scolaire, au co-enseignement, à l'évaluation des dispositifs.

**7) Sylvie De Norre et Magaly Ghesquière, respectivement directrice et coordinatrice pédagogique « Ecole et Surdité Asbl »**

L'ASBL Ecole et Surdité est née en 2000 dans le cadre de l'école Sainte-Marie à Namur pour répondre au souhait de parents d'enfants sourds de pouvoir inscrire leur enfant dans une école ordinaire avec un accompagnement adapté. Avec une équipe de 24 professionnels (enseignants, interprètes, éducateurs...), l'ASBL rassemble des élèves sourds et des élèves entendants dans des classes bilingues.

Sylvie De Norre en est la directrice depuis maintenant sept ans. Magaly Ghesquière partage son temps entre de la recherche appliquée, de la coordination pédagogique au sein des classes et des cours de traduction en français - langue des signes de la première primaire à la rhéto.

## **Interview A. Thérèse Lucas, experte externe aménagements raisonnables attachée à la Direction générale de l'enseignement obligatoire – 15 mars 2022**

**Si tu pouvais commencer par te présenter, pour expliquer ce qui t'amène à faire, dire et penser ce que tu conçois actuellement au niveau de l'enseignement.**

Je m'appelle Thérèse Lucas et je suis en fin de carrière professionnelle. Avec une formation de psychologue, mais une carrière essentiellement dans l'enseignement. J'ai donné cours pendant une dizaine d'années, j'ai formé des enseignants au processus d'apprentissage et aux troubles d'apprentissage pendant une dizaine d'années, j'ai accompagné des écoles dans la mise en œuvre de dispositifs de soutien, mais bien avant les décrets sur l'enseignement inclusif, c'était dans les années nonante. Puis j'ai été chef d'établissement et j'ai accueilli des élèves à besoins spécifiques dans mon école avant qu'il n'y ait des décrets. Donc à la fois j'avais une marge de liberté, mais en même temps, je pouvais mesurer les conditions minimales pour que ce genre d'aventure puisse aboutir. Ensuite, j'ai coordonné le service de médiation scolaire en Wallonie pendant une dizaine d'années et, là aussi, j'ai pu constater que lorsqu'un élève avait des besoins spécifiques, les probabilités de conflits famille/école et d'être harcelé sont beaucoup plus élevées. Maintenant, je travaille pour la cellule aménagements raisonnables à la Direction générale de l'enseignement obligatoire. A côté de cela, je suis maman et grande maman. J'ai trois enfants adultes dont un était un enfant ensuite un adolescent et maintenant un adulte à besoins spécifiques. Mon fils est autiste. Je peux vivre cette problématique là à la fois du point de vue du professionnel, de l'école mais aussi des parents. Je me suis formée à ces problématiques là et donc ce qui m'intéresse dans ces questions-là, c'est d'être aussi un interlocuteur à l'égard du monde de la santé (médical et paramédical), parce que la question de l'école inclusive, elle pose aussi la question du dialogue entre le monde médical, paramédical et le monde scolaire qui sont 2 univers qui ont un vocabulaire différent, une pensée différente. Le même jeune qui est un élève, d'un côté, est un patient, de l'autre, et donc, lorsque ces deux univers sont amenés à discuter, il y a beaucoup d'incompréhensions. Je m'attèle donc à construire des outils qui ont comme objectif de faciliter le dialogue entre des familles, le monde de la santé et l'école. Ces outils permettent une traduction qui confrontent des regards différents pour qu'ils aient du sens pour l'autre, c'est ça que je fais. Donc voilà et là, c'est vrai que tout mon parcours professionnel, tout mon parcours de formation et mon vécu de maman font que je peux changer de place dans ma conception des choses et je peux ajuster les outils qui se mettent en place et saisir en quoi ces outils ne conviennent pas pour l'un ou l'autre et dire aux autres partenaires quand il faut clarifier. Donc voilà, c'est ça mon job aujourd'hui.

**Pour toi, qu'est-ce que devrait être un enseignement inclusif ?**

D'abord, la notion d'inclusion pour moi, c'est plus une visée, une valeur qu'une réalité. L'organisation de l'enseignement spécialisé à côté de l'enseignement ordinaire, ça, c'est une pratique, c'est une réalité. L'intégration, tout le processus, tous les décrets correspondent à une réalité. Concrètement, on peut voir ce qui se passe dans le réel avec un élève qui est dans un lieu ou dans un autre, qui a des professionnels autour de lui. Ces professionnels vont travailler ensemble. La notion d'école inclusive ne correspond pas à une réalité, elle correspond à un idéal vers lequel on doit tendre. Et ça, c'est vraiment



important de l'accepter. Il m'arrive, dans beaucoup de situations ou selon les partenaires avec lesquels je réfléchis, de dire « oui, mais là, on n'y est pas encore » et nous devons pouvoir l'accepter. On n'est pas dans la mise en œuvre concrète de quelque chose qui est ficelé. On travaille dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence qui dit la visée vers laquelle on va et cette visée est en train de se mettre en place avec des décrets qui se juxtaposent. Le décret aménagements raisonnables, le décret pôles. Ces décrets correspondent à des réalités, mais ces réalités ne semblent pas encore finalisées. C'est ce que j'observe et c'est problématique, ça ne s'emboîte pas parce que on va vers quelque chose qui est plus loin, qui est ailleurs. Ce qui fait aussi que ça ne s'emboîte pas, c'est que lorsqu'on travaille la notion d'inclusion, on est par la force des choses, devant une injonction paradoxale. Si vous voulez inclure un élève à besoins spécifiques dans une école ordinaire avec les autres, vous vous dites que vous devez lui donner sa place parmi les autres, le considérer comme tous les autres. Ça, c'est une face de l'inclusion. Il a sa place avec tous les autres et je le considère comme tous les autres. Mais pour qu'il ait une chance d'avancer et de progresser avec les autres, je dois prendre ses besoins spécifiques en compte et donc je dois le traiter différemment des autres. Parce que sinon, il n'a pas de chance d'évoluer avec les autres et c'est ça, l'injonction paradoxale, c'est qu'il doit être avec les autres comme les autres, mais en étant traité différemment. Et où est ce que je vais mettre le curseur entre ces deux injonctions là ? Et ce curseur n'a pas une place fixe. Selon l'évolution, le développement de l'enfant, il va se déplacer. Selon le type de professionnel qui est autour de l'enfant, il va se déplacer. C'est très inconfortable. Il faut accepter de vivre avec cet inconfort-là. Dans mon travail, il y a une grande partie de mon temps qui est consacrée à traduire la réalité, l'inconfort des familles, des écoles dans ce que je viens de dire maintenant et une grande partie du travail qui consiste à soutenir les écoles et les familles dans l'acceptation de cette tension-là. La collaboration va dépendre des professionnels présents, que ce soit du côté médical, paramédical ou que ce soit du côté de l'enseignement, et aussi des parents. Le fait de rencontrer les bonnes personnes au bon moment peut parfois débloquer des situations et ça, ce sont des choses qu'on ne coule pas dans un décret. L'inclusion, c'est un bel idéal, mais dans la pratique, ça dépend encore énormément des professionnels présents sur le terrain et de la volonté de chacun. Il y a donc plusieurs conditions indispensables. C'est, d'une part, d'être conscient de cette tension et d'accepter de vivre avec si on veut la résoudre, quand on veut la résoudre. L'autre pilier vraiment important, c'est d'outiller à la fois les professionnels d'univers différents et les familles. Leur donner des outils d'analyse des situations et de communication autour de cette situation. On est en train de travailler sur un outil diagnostic qui fait l'articulation entre les profils de compétences et les aménagements raisonnables en tenant compte des particularités de l'enfant pour ne pas faire des recettes de cuisine. Et comment est-ce qu'on construit ces outils ? On a des principes théoriques en tête, mais on va les étayer, on va les confronter à la réalité. Et ces principes théoriques, on va les traduire en outils qui sont compatibles avec le réel. Ça, c'est vraiment ce qui m'anime dans mon travail. L'idée est de pouvoir faire un outil qui permette de rencontrer la réalité de chaque élève à besoins spécifiques et de compléter les fiches outils rédigées en fonction de diagnostics. Quand on commence ce travail, on risque très vite de tomber dans la recette de cuisine. Il y a tel trouble, donc on met en place tel type d'aménagement et quand on est dans cette recette de cuisine, la plupart du temps, ça ne fonctionne pas. L'école dit « bah, vous voyez, ça ne fonctionne pas, donc il doit aller dans le spécialisé ». Le défi, c'est de comprendre quelles sont les fonctions impliquées dans l'apprentissage, dans le vivre ensemble qui sont altérées chez les enfants à besoins spécifiques. On sait que l'environnement doit s'ajuster, donc il y a des

aménagements à mettre en place qui permettent à l'élève de surmonter les obstacles, mais la manière de surmonter les obstacles dépend des particularités de cet élève là et donc de son profil de compétences. Il faut faire un cadastre des aménagements et identifier les particularités de l'enfant. Ce qu'on essaie de formaliser maintenant, c'est quel questionnement on doit avoir pour faire ce lien entre des profils de compétences et ce cadastre des aménagements. Qu'est ce qui fait que Paul, qui a le même trouble, n'aura pas les mêmes aménagements que Pierre ou que Pierre qui a un trouble différent de Jacques aura les mêmes aménagements alors que leurs troubles sont différents ?

**Ils n'ont pas qu'un trouble, ils ont aussi des capacités, des compétences propres qui font que chacun va pouvoir s'adapter d'une manière ou d'une autre face à ce trouble.**

Exactement, et c'est ça qui fait que les aménagements ne peuvent pas être des recettes de cuisine parce que le trouble lui est permanent. L'aménagement n'est jamais qu'une compensation à un moment donné. Et pour compenser, il faut s'appuyer sur les ressources de l'élève. Quand on fait le profil de l'élève, il ne faut pas seulement faire l'inventaire des problèmes. Il faut aussi faire l'inventaire des forces parce que c'est sur les forces que l'on va pouvoir prendre appui pour identifier comment surmonter l'obstacle. Il faut outiller les équipes éducatives pour que ce mode de raisonnement leur soit accessible et que cela ait du sens pour eux. Pour l'instant, ce qu'on leur demande en termes d'aménagements raisonnables ne prend pas sens pour un certain nombre d'entre eux. Pas pour tous hein, mais ça ne prend pas sens. L'enseignant peut avoir l'impression de donner un privilège, accepter de le faire mais vouloir écrire sur le bulletin que l'élève a eu des aménagements. On a des directions qui nous demandent ça. Mais on écrit quoi sur le bulletin ? N'a pas eu le même traitement que les autres ? Donc ça veut dire que la compréhension n'est pas encore là. Il faut travailler là-dessus.

**Effectivement, il y a encore du chemin et tu disais justement qu'il faut outiller les enseignants. Selon toi, les formations initiales et continues les préparent-elles à accueillir les élèves à besoins spécifiques en inclusion dans leurs classes ?**

Il faut outiller les enseignants, mais il ne faut pas oublier que les enseignants, ils sont aussi outillés par les professionnels de la santé qui ne connaissent pas le monde scolaire. Et donc, ils sont parfois très maladroits dans leur communication avec l'école et remettent une liste d'aménagements comme une prescription médicale qu'on va porter à la pharmacie. Il faut donc outiller les enseignants, mais aussi les familles et le monde médical car c'est une communication entre des partenaires différents. Par rapport à la question de la formation initiale, non, cette formation initiale ne les prépare pas. Elle est ce qu'elle est depuis Mathusalem. On a bien essayé de faire des ajustements mais il n'y a jamais eu de réflexion de fond sur « c'est quoi apprendre ? ». Je ne connais pas bien la formation initiale donc peut être que je vais dire des choses qui ne sont pas correctes mais je vais le dire autrement. Je veux le dire d'une manière où j'ai la légitimité pour parler parce que je sais de quoi je parle dans la mise en œuvre d'une école inclusive. Le fait que des enseignants puissent spontanément penser à mettre en place des aménagements raisonnables pour un élève à besoins spécifiques implique que l'on forme les enseignants à devenir des cliniciens de l'apprentissage. Ça veut dire quoi clinicien de l'apprentissage ? Ça veut dire être capable de comprendre comment cette personne-là apprend autrement que celle qui est à côté et autrement que moi. Être un clinicien, c'est quelqu'un qui s'intéresse à un fonctionnement individuel. Eh bien pour une école

inclusive, il faut que les enseignants deviennent des cliniciens de l'apprentissage en plus de leur expertise de la discipline et de leur expertise de la gestion du groupe classe. Il y a donc une dimension supplémentaire qui doit s'ajouter et qui n'est pas présente dans la formation initiale.

### **Est-ce qu'elle est présente dans la formation continue, cette dimension ?**

Par petits morceaux. Et si je reviens à ma situation, je trouve que, par rapport à la problématique de l'autisme, par exemple, il y a un vide énorme et donc il y a un gaspillage de ressources et une génération de souffrance. C'est compliqué de mettre les choses en place. C'est vraiment compliqué parce qu'il y a des besoins spécifiques autour de l'apprentissage et du vivre-ensemble. Et à partir du moment où le vivre ensemble ou la communication sont altérés, l'école est vraiment grande difficulté. Je vois des enfants qui ont des problèmes d'audition centrale, des problèmes de dysphasie, des problèmes qui relèvent du spectre autistique, où le langage et la communication sont altérés. Il n'y a pas seulement l'apprentissage, il y a le vivre-ensemble aussi.

### **C'est plus difficile pour ces élèves-là de s'inclure dans le groupe classe.**

Oui. Si tu penses aux troubles psychologiques, négocier des aménagements raisonnables pour un élève qui a une phobie scolaire, pour un élève qui est dépressif c'est compliqué parce que le prof va te répondre « oui mais moi aussi je n'ai pas le moral à certains moments ». Et donc, comment est-ce que l'on fait ? C'est vraiment important que le professionnel de l'enseignement soit en mesure de comprendre en quoi le trouble de l'enfant entrave son apprentissage. Il ne doit pas être en mesure de soigner le trouble, ça c'est l'affaire du professionnel de la santé, mais il doit être en mesure de comprendre en quoi ce trouble entrave le quotidien de l'enfant dans sa classe (donc bien plus que l'apprentissage) y compris dans sa relation avec ses pairs. C'est vraiment ça l'enjeu.

### **Tu parles beaucoup des professionnels de la santé. Selon toi, est-ce que le soutien paramédical auprès des élèves à besoins spécifiques doit avoir lieu au sein des écoles dans une optique d'accès à cette rééducation pour tous et des liens entre les enseignants et les professionnels paramédicaux ?**

Alors pour moi, ce n'est pas la vraie question. C'est une question qui ne m'intéresse pas vraiment. En revanche, ce qui m'intéresse c'est de savoir quel accordage il y a entre la prise en charge paramédicale et l'enseignement. Le lieu où ça se passe, ça va varier d'une école à l'autre, d'un jeune à l'autre, de l'ampleur des besoins. Mais ce qui est indispensable, c'est qu'il y ait un accordage entre les prises en charge et donc, si ce que fait le paramédical est ignoré par l'enseignant, c'est une perte de temps. Si ce que l'enseignant met en place et fonctionne n'est pas formalisé et rencontré par le professionnel, alors on perd son temps et donc peu importe où ça se passe. Mais ce qui est fondamental dans l'école inclusive, c'est qu'il y ait des moments où professionnels de la santé, professionnels de l'enseignement et famille se retrouvent pour voir comment ils s'accordent. Au sens musical du terme, on n'a pas la même partition, mais ça sonne juste. Comment est-ce qu'on accorde nos interventions auprès de l'enfant-élève-patient ?

### **Pour lui ce qui est essentiel, c'est qu'il y ait collaboration entre les parents et les différents professionnels autour de lui et concordance dans ce qu'on va faire avec lui.**



On ne peut pas demander à l'enfant de faire une chose à l'école et puis, le parent va lui dire que non, il ne doit pas faire comme ça. On génère des problèmes de loyauté chez l'enfant et on ajoute des besoins supplémentaires qui sont des besoins de l'ordre du psychologique et du bien-être ou du mal-être, plus exactement. Dans toute la réflexion qu'on mène maintenant sur les aménagements raisonnables, on se rend compte que, pour les aspects plus relationnels, ce que l'on dit est presque insultant pour les enseignants, c'est « faites preuve de bienveillance, encouragez l'enfant ». Comme si l'enseignant ne le faisait pas. Alors, effectivement, il arrive que l'enseignant ne le fasse pas et quand est-ce qu'il ne le fait pas ? C'est quand il ne comprend pas ce qui se joue et quand il a le sentiment ou la conviction que le comportement d'élève est orienté contre lui. Au lieu d'investir dans la définition d'aménagements qui sont un peu insultants pour l'équipe éducative, on devrait investir dans « qu'est-ce que l'on dit à l'enseignant pour qu'il comprenne en quoi le comportement de l'enfant est une traduction de son trouble et pas une mauvaise volonté, un refus de travailler ou une agression par rapport à lui ? ». C'est très important.

**C'est une super belle idée de dire que les enseignants doivent être des cliniciens de l'apprentissage, mais avec des classes qui ont la taille qu'on connaît actuellement, est-ce que c'est réaliste ? L'enseignant peut-il comprendre comment chacun fonctionne et s'adapter à tous alors qu'il a 27 élèves dans sa classe ?**

On est bien d'accord, mais être clinicien de l'apprentissage, c'est avoir une grille de lecture du réel, donc ça peut se faire en même temps qu'autre chose. Par exemple, quand l'enseignant corrige un exercice, il ne prend pas plus de temps pour corriger cette copie là, mais il met ses lunettes de clinicien. Ça c'est une première chose. La deuxième chose, je pense qu'il y a des questions à se poser. Il y a beaucoup de temps perdu et beaucoup d'énergie perdue dans la gestion des élèves à besoins spécifiques, parce qu'on morcelle les choses. Pour moi, de nouveau, le nombre d'élèves par classe n'est pas la vraie question. La vraie question c'est, comment est-ce que on accorde les interventions des uns et des autres ? Il y a beaucoup de de temps et d'énergie perdus. S'il y a 25 ou 27 élèves par classe avec des élèves ayant des besoins spécifiques importants, c'est beaucoup plus difficile. Mais avant de se dire on va faire 2 classes de 12, si on fait 2 classes de 12 et qu'on ne change rien d'autre, ce sera tout aussi difficile et on dira avec 12, ce n'est pas possible non plus. Donc il faut vraiment ne pas penser uniquement en termes de taille de groupe, mais bien en termes de « Comment est-ce que j'exerce mon métier ? Avec quelles compétences ? ». Je vais reprendre un autre exemple. En médecine, il y a des tas d'interventions. Par exemple, une opération au niveau du genou il y a 20 ans d'ici, c'était une opération hyper invalidante. On ouvrait, on écartait, on enlevait. Maintenant on travaille avec des caméras interposées. L'opération dure moins longtemps et est moins invalidante pour le patient et on peut soigner beaucoup mieux. Être clinicien de l'apprentissage, c'est une façon d'avoir cette caméra qui, pendant que je fais mon apprentissage, me permet de voir ce que je suis en train de faire. Donc c'est une compétence supplémentaire et à la limite, le chirurgien va opérer beaucoup plus de patients avec cette technique-là qu'il ne le faisait avant. Donc ce n'est pas une question de nombre. C'est vraiment une question d'outillage, de regard et de compétences.

**Concernant l'outillage des enseignants, est-ce que tu penses que notre système scolaire dispose de suffisamment de moyens ? Par exemple au niveau des bâtiments ou d'outils adaptés selon les besoins spécifiques.**

Alors, les bâtiments, c'est une grosse histoire. Ils sont construits depuis bien longtemps et donc je ne vais pas me lancer sur ce terrain-là. Au niveau des outils adaptés, il y a aussi une question de représentation. Et là, quelque part, le COVID nous a apporté quelque chose. Les enseignants se sont dit « je peux, je dois pouvoir enseigner à distance, je dois utiliser des nouvelles technologies, je dois modifier mes supports, je dois rendre mes interventions plus explicites » et ça, on ne l'a pas fait parce qu'il y avait des élèves à besoins spécifiques. On l'a fait parce que c'était impossible que les élèves soient dans la classe. Donc quelque part, il s'est passé quelque chose qui a été une secousse et qui a obligé les écoles et les enseignants à envisager la relation aux élèves et aux familles autrement. Smart School, c'était rarissime. Enfin, il y avait beaucoup d'écoles qui s'en passaient. Maintenant, quasiment toutes les écoles l'ont. Donc il y a l'outillage, mais il y a aussi la perception de la nécessité de s'outiller. Donc ce n'est pas une question d'argent. Il y a une question d'argent, mais il n'y a pas que ça, il y a surtout une question de « quel sens est-ce que ça a pour moi de faire ça ? ». Donc là effectivement la crise a eu un effet positif. Je pense à ce qui s'est passé en France, entre autres. Forcément, je me suis beaucoup plus penchée sur la question de l'autisme que sur d'autres, puisque je suis concernée. La France avait des décennies de retard par rapport à la prise en charge des enfants porteurs d'autisme. Les personnes autistes étaient gérées jusque-là par le monde de la santé. Ces enfants n'avaient alors pas leur place dans l'école, aujourd'hui oui. Accepter l'idée que l'argent investi dans la santé devait l'être dans l'école, ça a été un pas important. Donc il faut décroquer, mais on est dans un pays drôlement compliqué parce que chez nous, la santé, c'est fédéral, l'enseignement, c'est communautaire et donc nous avons des verrous. On a des verrous politiques, des verrous institutionnels, et donc, quelque part, c'est vraiment important de lever ces verrous et de voir ceux que l'on peut faire sauter. La situation des enfants et des adolescents porteurs d'autisme en France s'est nettement améliorée quand, au niveau politique, la France a décidé de décroquer le budget de la santé et celui de l'enseignement par rapport à eux. Et donc on peut peut-être se poser la question. Est-ce qu'on n'a pas quelque chose à faire chez nous qui permettrait aussi de faire plus de lien justement, comme une gouvernance avec différents professionnels ?

**C'est vrai que le changement fait peur et on croit que les gens ne vont pas être preneurs mais si on leur en montrait l'intérêt, les gens vont peut-être vouloir se bouger.**

Oui, en fait, le moteur de la plupart des professionnels dans leur travail, c'est le sens. Je me mobilise pour mon travail quand j'y trouve du sens et ça, c'est vrai pour les professionnels de la santé. C'est vrai aussi pour les professionnels de l'école et donc c'est bien là-dessus que je travaille. Comment est-ce que cette injonction doit être appliquée en faisant en sorte que cela reste porteur de sens pour les professionnels concernés ? C'est ça qui m'anime dans mon travail quotidien. Et quand j'entends des résistances ou des jugements, je me dis : OK, ça ne fait pas sens pour cette personne-là. Où est ce que je dois chercher pour que ça fasse sens pour elle, ou avec quelle question sans réponse reste-t-elle ? Ça veut dire que moi aussi, dans ma posture d'accompagnant, je dois changer. Je ne suis pas là pour dire « le décret dit que vous devez faire ça, vous le faites ». Je me dis « le décret dit ça, ça ne fait pas sens pour la personne. Comment est-ce que je vais faire en sorte que ça fasse sens pour elle ? ». C'est un tout autre positionnement.

**Par rapport aux aménagements raisonnables, la cellule reçoit les demandes de conciliation et de recours et travaille avec la Commission de recours. Y a-t-il beaucoup de cas où c'était justement une question de manque de sens pour les enseignants ?**

Oui, je pense. Alors, cette année, il n'y a pas encore eu de recours. En revanche, nous avons régulièrement des demandes de conciliation et les conciliations aboutissent. Et donc ça, ça veut dire deux choses. Ça veut dire, d'une part, que lorsque l'on met les personnes autour de la table avec un cadre, la communication fait bouger les choses. Vous avez 30 jours ouvrables pour appliquer la règle et, si vous n'êtes pas d'accord, vous devez expliquer pourquoi vous n'êtes pas d'accord. Vous avez le droit de ne pas être d'accord, mais vous devez expliquer pourquoi, chercher des alternatives. Quand tu dis ça aux écoles, elles y arrivent et trouvent un accord avec les parents. Ils y arrivent parce que le cadre est là et parce qu'ils savent qu'ils ont le droit de dire non, mais qu'ils doivent s'expliquer. J'ai eu une maman tout à l'heure qui me disait : « L'école me dit, ça ne sert à rien. » On est bien là-dedans : pour elle la proposition de l'école n'a pas de sens. Je vais lui envoyer la procédure. Je vais lui dire de demander une médiation ou une conciliation, mais il faut s'expliquer. Et l'autre raison pour laquelle les conciliations aboutissent maintenant, c'est que le service de médiation scolaire qui mène ces conciliations a bien compris le mécanisme de la conciliation. Avant, il menait les conciliations comme des médiations. Il ne s'occupait que des aspects de la communication. Ils ont compris maintenant qu'ils devaient travailler sur le contenu et dire aux écoles les implications et les conséquences, être beaucoup plus directifs. Ce qui est le rôle d'un conciliateur et, du coup, la compréhension des partenaires et la plupart des conciliations aboutissent. C'est intéressant à observer.

**C'est une belle évolution. Ça montre que, quand on explique, qu'on donne du sens à tout ça auprès des écoles, elles sont prêtes à aller vers plus d'inclusion.**

En fait, c'est ça, il faut que cela ait du sens. C'est vraiment ça et je trouve que ça a été le coup de génie du politique de prévoir un espace de conciliation. Ce décret est relativement mal foutu, il y a plein de zones d'ombre mais au moins, avant d'introduire un recours, on met en place un espace de conciliation et il est bien dit conciliation, pas médiation et ça je trouve que c'est un superbe levier.

**Tu dis que le décret est mal foutu, à quel niveau ?**

Dans le sens qu'il ne donne pas de délai. Donc, 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. C'est une coquille qui doit être remplie, c'est un squelette qui doit être entouré de muscles. Ce décret ne donne pas tous les moyens pour que les aménagements soient bien appliqués. Il est trop complexe, ce qui est un comble pour un décret aménagement raisonnable parce que le premier aménagement, c'est de rendre explicite ce qui est implicite. Avec les enfants autistes et dysphasiques, l'essentiel, c'est rendre explicite tout ce qui est implicite dans la communication. Notre décret aménagements raisonnables, il est implicite, ça c'est le comble.

### **Tant qu'on parle de décrets, qu'est-ce que tu penses du décret sur les pôles territoriaux dans une visée d'une école plus inclusive ?**

La Fédération Wallonie Bruxelles a fait le choix de mettre en place un nouvel interlocuteur. La Flandre a fait le choix de restructurer complètement le rôle de l'équivalent de nos centres PMS. Elle a réduit le champ d'action de ces centres et les a spécialisés dans les problèmes de l'apprentissage. Est-ce que c'est mieux ? Est-ce que c'est moins bien ? Si on fait l'analyse de ce qui se passe en Flandre, il y a à boire et à manger. Tout ne va pas bien en Flandre, les choses sont peut-être beaucoup plus explicites, mais ce n'est pas pour ça qu'elles s'appliquent mieux. On a décidé chez nous de créer les pôles et donc on se pose une question supplémentaire : Comment est-ce qu'on va articuler les actions de cet intervenant supplémentaire avec les autres ? Pour moi, c'est un enjeu essentiel de définir le rôle, les limites de chacun et l'articulation entre les différents intervenants. Autour d'un élève à besoins spécifiques, nous avons maintenant l'école, les familles, des experts de la santé, les centres PMS et le pôle. Donc c'est une pièce qui va se jouer à cinq. Il faut que chacun des intervenants sache quel est son rôle et quand il passe la main à l'autre et comment il parle avec l'autre. On met un intervenant de plus, on complique un peu les choses. Est-ce que cela change quelque chose par rapport au système actuel si on pense aux élèves qui sont en intégration ? Non, car l'école spécialisée est déjà un interlocuteur. Mais institutionnellement, c'est quand même un truc en plus. Et l'institution ralentit les choses mais voilà... Ce que j'aime avec les pôles, c'est la motivation des équipes. Depuis quelques mois, je travaille avec les futurs professionnels des pôles et je suis émerveillée de leur motivation et de leur regard par rapport à l'école. Ils apportent vraiment quelque chose, ils se posent plein de questions pour construire au mieux le travail qu'ils vont faire avec les écoles. On doit attendre que les structures et les outils se construisent. Quand ils seront construits, je pense que les choses vont se clarifier et donc ça c'est quelque chose qui m'intéresse. J'ai dit que le décret aménagements raisonnables était mal foutu, incomplet, mais ce caractère incomplet est aussi une opportunité. S'il avait tout verrouillé, s'il avait été totalement explicite, il n'aurait pas permis aux écoles de s'ajuster. Je veux dire par là que le droit ne peut pas tout prévoir. Il y a des législations qui posent des cadres et puis ce sont les personnes et un environnement qui doivent les mettre en œuvre. Quand j'ai dit tantôt que le décret était mal foutu, c'est un jugement de valeur. Le décret a posé des balises et il s'avère que ces balises ne sont pas suffisamment précises. Il apparaît à tous les acteurs qu'il faudrait les clarifier, c'est beaucoup plus juste. L'arrivée des pôles pose beaucoup de questions aux centres PMS. C'est difficile de voir où est la limite dans les rôles de chacun. Mais ce qui est intéressant, c'est la pluralité au sein des équipes des pôles. Parmi les professionnels des pôles, il y a des paramédicaux de nature très différente, des enseignants. Je trouve que la composition des fonctions prévues par le décret à l'intérieur des pôles est intéressante. Comment ils vont faire ça ? Je ne sais pas et j'ai beaucoup d'admiration pour les coordonnateurs de pôle parce qu'ils ont un boulot énorme. Ils doivent tout inventer mais ils ont une marge de manœuvre vraiment très intéressante. J'espère qu'on va saisir cette opportunité.

**J'espère aussi. C'est un beau projet d'avoir ces services, ces structures qui vont être là, au service de l'ordinaire pour aider l'inclusion dans la pratique. Pour passer à une toute autre question, est-ce que pour toi l'inclusion scolaire est possible pour tous les profils d'élèves à besoins spécifiques ?**

C'est une question vraiment délicate. Il y a une contradiction à l'intérieur du décret aménagements raisonnables. On dit que la mise en œuvre des aménagements ne peut pas aller à l'encontre des objectifs définis par les référentiels de compétences. On demande quelque part aux écoles de traiter ces élèves comme tous les autres, de tenir compte de leurs particularités, mais l'école doit amener ces élèves au même endroit que les autres. Ils doivent être certifiés de la même façon. Tant que ce verrou sera là, la réponse à la question sera non. Il y a des besoins spécifiques qui font en sorte que des choses ne soient pas possibles. La contradiction, elle vient du système. Je me souviens d'un élève à besoins spécifiques avec beaucoup de problèmes au niveau des praxies. A l'école, ça n'allait pas du tout. Il passait au jury central et il avait choisi l'option informatique. En informatique, il y a toute la gestion des appareils et il ne savait pas les manipuler. On était vraiment devant la contradiction pour cet élève qui avait choisi une option où il était clair que son handicap l'empêchait de poser les gestes qui devaient être évalués. Donc la contradiction, elle est du côté du politique et de l'administration, mais elle est aussi parfois du côté des personnes, pourquoi l'élève a-t-il choisi cette option ?

Pour parler de mon vécu de maman, je suis maman d'un adulte autiste sans déficience intellectuelle, mais avec un profil autistique très sévère dans la communication. Il est resté dans l'enseignement ordinaire et c'était rock'n'roll. Il a fait des études supérieures, mais il a fait chaque année trois fois et ça a été une négociation de malade. Il a obtenu son diplôme de bibliothécaire et le SUSa l'a engagé pour gérer son système de documentation. Donc moi je me disais qu'on était au bout. Mais son employeur a constaté que ça n'allait pas. C'était une claque pour le Susa qui est spécialisé en autisme, pour mon fils qui s'est dit qu'il n'était pas capable et pour moi. C'est une grande leçon d'humilité. Puis on a fait la connaissance de Passwerk. C'est une entreprise néerlandophone qui s'est spécialisée dans la mise au travail de personnes porteuses d'autisme, en négociant avec l'employeur des postes de travail qui prennent appui sur les particularités autistiques. Cette entreprise impose à l'employeur de créer des postes de travail ajustés au profil autistique. Ça fait deux ans qu'Antoine a son nouveau boulot grâce à eux et qu'il s'épanouit dans son travail. Passwerk fonctionne depuis 15 ans en Flandre. Ils se sont installés dans la partie francophone du pays en 2019. Ils ont ramé pendant deux ou trois ans pour trouver des employeurs francophones et maintenant ça commence à se développer chez nous. Ça implique qu'il faut vraiment pouvoir tenir compte des particularités et donc c'est ça les limites de l'inclusion. Oui, ils travaillent comme tout le monde, mais pas vraiment comme tout le monde. Ils ont des ressources, des compétences et donc il faut que l'environnement soit construit de telle manière que ces compétences puissent se déployer. L'école, c'est la même chose. Tant qu'on ne peut pas remettre les référentiels de compétences en cause, on aura une contradiction interne et on ne s'en sortira pas. Je suis formelle là-dessus. Le politique va être obligé, s'il veut réellement une école inclusive, d'aller interroger ce verrou qui est à l'intérieur même du décret. Les enfants trisomiques peuvent rester dans une école ordinaire aussi longtemps que leur bien être le leur permet, mais tant qu'il y aura ce verrou, on les évacuera bien trop tôt par rapport à leurs possibilités d'évolution. Je mets le doigt sur quelque chose de sensible. Je sais bien qu'à un moment ça ne sera pas possible pour certains. Voilà, il y a quelque chose à faire à ce niveau-là et je sais que je suis sur quelque chose de sensible, aussi bien pour les parents que pour les écoles et le politique.



**Pour toi, c'est la plus grande limite de l'inclusion. Justement, une de nos questions est de savoir quels sont les bénéfices et les limites de l'inclusion scolaire. A part celle-là, est-ce que tu vois d'autres limites ?**

L'inclusion à tout prix peut faire violence à l'enfant. Je prends parfois comme comparaison mon fils de 32 ans. Quand il est né, il pesait un kilo 100. Heureusement, il y avait les couveuses. On l'a mis à part, on l'a isolé. Heureusement qu'on lui a apporté des soins qui lui permettaient de survivre avec ses fonctions complètement immatures et il est sorti pas à pas de la couveuse. A un moment donné, la ségrégation peut être une question de survie, y compris en termes d'apprentissage. Je sais que, quand je dis ça, je suis parfois mal comprise, je vais au-delà de cette visée inclusive, mais il faut toujours être nuancé. Pour moi une des autres limites, c'est le caractère monolithique de ce que l'on dit. Il faut l'inclusion. Il faut de l'inclusion dans la mesure où elle permet à chacun de vivre avec un minimum de bien-être et de respect réciproque. Parfois, l'inclusion à tout prix peut être une fameuse violence. Quand on pense à l'inclusion en secondaire et aux réactions des autres élèves, il y a du harcèlement. Mais ce n'est pas parce qu'ils sont harcelés qu'il faut les mettre ailleurs. Il y a une information à donner et une sensibilisation à faire auprès des condisciples. Peut-être aussi qu'ils sont harcelés parce qu'ils sont mis dans des situations réelles d'échec. Demandez à un élève porteur d'autisme d'être évalué dans des travaux de groupe, il sera en échec. Il faut pouvoir, s'il y a un travail de groupe (ça ne veut pas dire qu'il ne faut plus faire de travaux de groupe parce que les travaux de groupe sont porteurs d'apprentissage) baliser ces travaux de groupe. Il faut pouvoir accepter que l'élève qui a ce trouble-là soit évalué autrement, tout simplement, donc respecter sa différence.

**Il est important de respecter la spécificité de l'enfant. Pour poursuivre, quels sont pour toi les bénéfices de l'école inclusive ?**

Quand j'étais directrice d'école et que j'ai accueilli des élèves différents, un des dispositifs qu'on a utilisés, c'est le tutorat. C'était au début des années 2000. Avec le soutien de l'ULB, on a mis en place le tutorat d'une façon structurée et organisée avec des plus grands. Il y avait une formation des tuteurs. Il y avait des contrats. Il y avait des bilans en termes d'acquis chez l'élève aidé et chez le tuteur. On a très vite constaté que les tuteurs progressaient autant que les élèves aidés. C'était notre choix. On pourrait discuter, on pourrait faire autrement. On n'a pas osé faire des tutorats entre pairs par crainte d'induire une nouvelle stigmatisation. « Il y a un élève de la classe qui aide l'autre. » Et puis on ne l'a pas fait aussi pour des questions purement pratico-pratiques. Les temps de midi et les récréations étaient décalés selon les années d'apprentissage. On a proposé aux élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> d'être tuteur d'élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>. On a constaté que ce n'étaient pas nécessairement les meilleurs élèves qui étaient les meilleurs tuteurs et que ces élèves qui étaient en difficulté par rapport à une branche pouvaient aider un plus jeune. Et qu'en aidant le plus jeune, il améliorait ses résultats. Ça a été une belle découverte, et ça se fait toujours. C'était le prof de la discipline qui exprimait un besoin de tutorat pour un élève et ce qu'il y avait à travailler avec cet élève. Avec ça, on allait vers notre réserve de tuteurs en disant « il y a un élève qui a besoin d'un tuteur pour se repérer dans la concordance des temps en langue, qui peut le faire ? ». Il y en a un qui se proposait et on signait un contrat pour huit rencontres. Un commentaire devait être fait après chaque rencontre sur ce qui était acquis, ce qui s'était bien passé ou non. Au bout de chaque séance, les élèves devaient faire le bilan à deux. Ensuite, on regardait les résultats sur les

points de l'élève aidé et du tuteur. C'était passionnant. Il y a dans l'école une ressource qu'on utilise beaucoup trop peu, c'est la ressource des autres élèves. Le prof se dit qu'il est tout seul avec 25 élèves. Mais, dans ces 25 élèves, il y en a 15 qui apprennent tout seuls, qui n'ont pas besoin de lui, il y en a 5 qui ont des besoins spécifiques, il y en a 5 qui sont prêts à les aider. Il faut donc changer son regard sur sa classe.

**Effectivement, ça peut être très riche pour les autres élèves d'être avec des élèves à besoins spécifiques dans la classe.**

Il faut aller au-delà des évidences. C'est une source d'apprentissage vraiment intéressante. Ce qui est intéressant, c'est de voir ce qui se passe à l'école. L'inclusion et le vivre ensemble peuvent se passer sans problème avec les condisciples jusque 7 ou 8 ans. Cela étant, à partir de 7 ou 8 ans, le regard des autres condisciples commence à changer. L'évidence n'est plus là. La différence commence à être perçue et être perçue comme un moins. Il faut donc commencer très tôt et il faut accompagner. Être différent, c'est être autre. Mais nous sommes dans une société où on associe la différence à moins. Faire une différence, c'est faire moins. Mais non, faire une différence, c'est reconnaître l'altérité. Ça, c'est tout un travail en termes d'éducation à la philosophie, c'est intéressant. Au Canada, ils font ça. Il y a des cours, des moments de philosophie dans leur horaire où les enfants sont amenés à avoir une réflexion philosophique sur leur quotidien. Et je pense que l'école inclusive, elle peut apporter ça. Elle peut ouvrir à ces pratiques-là.

**Est-ce que tu penses que l'inclusion est accessible à toutes les familles. Sinon, comment y remédier ?**

Pour être accessible, il faut la connaissance. Il faut savoir que ça existe et il faut comprendre. Et donc comment y remédier ? C'est dire que ça existe et expliquer. S'il y a des personnes qui ne peuvent pas comprendre à cause d'un barrage intellectuel ou de la langue, il faut des traducteurs. Il faut diffuser l'information et il faut expliquer. La communication doit se faire dans une langue ou dans un langage que les personnes peuvent saisir, les questions se posent avec les Ukrainiens qui arrivent maintenant. Ils ont besoin de traducteurs, sinon ça ne va pas aller. Comment et où est ce qu'on va les trouver ? On va d'abord chercher dans les familles ukrainiennes qui sont là depuis longtemps et qui parlent notre langue. Regardons les ressources que l'on a. Non, l'inclusion scolaire n'est pas accessible à toutes les familles, faute d'information, de compréhension et d'accessibilité de l'information. Si on veut que ce soit accessible, c'est sur ces trois volets qu'il faut travailler.

**Dans une vision plus globale, est-ce que, pour toi, notre société est elle-même inclusive ?**

Pour que l'école soit inclusive, il faut qu'elle soit dans une société globale qui l'est aussi. Là, c'est vraiment intéressant d'observer, d'analyser ce qui se passe chez Passwerk. Quand ils se sont installés dans la partie francophone du pays, ils ont vraiment ramé au début et moi j'ai craint qu'ils n'y arrivent pas. Mais ils ont tenu bon. Des employeurs disaient « oui, oui, on va donner un poste de travail, on va accueillir une personne autiste, mais on va ne rien changer à notre poste de travail ». Passwerk leur a dit non. « Si vous faites ça, ça n'ira pas. Et donc non, on ne vous donne pas de travailleurs si le poste de travail n'est pas ajusté. Antoine, mon fils, il est engagé par Passwerk qui paye son salaire et négocie des projets chez des clients et le client paye Passwerk. Cela fonctionne comme

une société d'intérim. Pour l'instant, Antoine travaille sur un grand projet, donc il a reçu une formation de vérificateur de logiciels, il doit débugger les bugs dans les logiciels avant qu'ils soient mis sur le marché. La société pour laquelle il travaille a prolongé le projet d'un an et a demandé à Passwerk pour avoir un deuxième autiste parce qu'ils vont beaucoup plus vite que les autres. C'est passionnant. Ils se sont dit, à partir du moment où on ajuste le travail à leur profil, ils sont plus rentables et donc on en veut un autre, mais derrière ça, il y a eu tout le travail d'information, d'explication et de balises de Passwerk. Donc voilà. Et c'est la même chose dans tous les domaines : informer, donner du sens et garder les balises. Qu'on soit dans l'école, dans le milieu du travail, dans les transports, dans les loisirs, dans l'habitat... La même question se pose : où va-t-il vivre ? Comment va-t-il assurer son autonomie ? Il faut reprendre les mêmes principes, il faut se poser les mêmes questions, construire et inventer les solutions. Donc l'inclusion, ce n'est pas seulement l'école inclusive.

### **Comme tu le connais, peux-tu me parler un peu plus de l'évolution de la Flandre en matière d'inclusion scolaire ?**

Le M-decret, qui date de 2015, est beaucoup plus explicite que notre décret aménagements raisonnables, parce que le M-decret 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. Chez nous, on a pensé l'enseignement spécialisé, l'intégration, les aménagements raisonnables et on construit les pôles territoriaux, mais on n'a pas encore formalisé la continuité entre tout ça. En Flandres, le M-decret a fait ça et, en plus il a fait sauter le fameux verrou. Il est possible pour un enfant de rester dans l'enseignement ordinaire tout en ne respectant pas les référentiels de compétences et en ayant un parcours individuel adapté. En parallèle, la Flandre 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-decret et donc 2/3 des élèves qui relèvent du type 9 restent dans l'enseignement ordinaire grâce à la démarche évolutive et aux parcours individuels adaptés. Je trouve qu'au niveau de la structure et de la façon dont les choses sont pensées, c'est beaucoup plus explicite. Toutefois, quand on fait le bilan et l'analyse, qu'est-ce que l'on constate ? De 2015 à 2018, le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a diminué grâce au M-decret. 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. J'ai envie de continuer à creuser de ce côté-là, mais il y a des tas d'hypothèses. Il y a eu le Covid, on a changé de gouvernement, on a fait évoluer les textes et le M-decret est devenu « décret soutien à l'apprentissage ». Mais en tout cas, le fait est que la population du spécialisé en Flandre en 2022 est supérieure à ce qu'elle était en 2015. C'est un fait objectif et c'est un fait très interpellant. La Flandre a aussi posé un acte relativement courageux que nous n'avons pas posé chez nous. Elle a fait une évaluation de la qualité de son enseignement spécialisé. Le premier rapport qui évalue la qualité et la pertinence de l'enseignement spécialisé est sorti en septembre 2021, donc c'est tout récent. Il en ressort que l'enseignement spécialisé en Flandre est beaucoup trop peu exigeant à l'égard des élèves. Les compétences acquises par les élèves au terme de l'enseignement ne sont pas suffisantes et l'offre de formation n'est plus en adéquation avec l'environnement dans lequel nous vivons.



Ces questions-là, on devrait se les poser chez nous parce que je pense que les réponses seraient les mêmes. Mais il y a un tabou chez nous. Il est interdit de penser que l'enseignement spécialisé pourrait faire mieux. C'est un autre de nos verrous. On part du principe que notre enseignement spécialisé ne peut en aucun cas être mis en cause. Ce n'est pas pour dire que les gens effectuent mal leur travail que je dis ça, mais le monde a évolué. Les types d'enseignement de 1978, quelle est leur pertinence en 2022 ? La formation donnée à ces professionnels de l'enseignement spécialisé, quelle est leur pertinence par rapport aux défis qu'ils doivent rencontrer ? Je ne veux pas mettre les personnes en cause, je veux interroger le système. L'enseignement spécialisé doit pouvoir tirer ses élèves vers le haut, les préparer pour leur insertion dans la société.

## **Interview B. Patrick Beaufort, inspecteur honoraire de l'enseignement communal de la Ville de Liège – 23 mars 2022**

**Si tu pouvais commencer par te présenter, pour expliquer ce qui t'amène à faire, dire et penser ce que tu conçois actuellement au niveau de l'école inclusive.**

Je suis retraité depuis trois ans. Je suis entré dans l'enseignement spécialisé en 1975. J'y ai fait toute ma carrière. J'ai été longtemps instituteur et puis j'ai fait une licence en sciences de l'éducation, ce qui m'a permis de devenir directeur dans ma propre école d'enseignement spécialisé. Ensuite, j'ai été nommé comme collaborateur dans un cabinet ministériel. Tout d'abord avec Marie Arena puis avec Christian Dupont, et finalement, j'ai terminé ma carrière comme inspecteur à la ville de Liège entre 2009 et 2019. Depuis le début des années 2000, je représente la Belgique francophone à l'Agence européenne pour les Élèves à Besoins spécifiques et l'École inclusive. En parallèle, j'ai assumé des mandats liés à l'enseignement spécialisé. Je suis membre de la Commission des transports scolaires depuis 2004 et Membre du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé depuis la même année. J'ai présidé ce Conseil supérieur pendant quatre ans. Je suis aussi membre du Conseil général de l'enseignement fondamental, de la Commission de recours pour l'École inclusive. Enfin, je participe à toute une série de travaux qui se font à l'intérieur de ces conseils. En dehors de ces fonctions officielles, je suis aussi président du CEFES, le centre d'études et de formation à l'enseignement spécialisé.

**Pour toi, qu'est-ce que devrait être un enseignement inclusif ?**

On ne devrait même pas en parler en ces termes mais plutôt évoquer une société inclusive. Il devrait exister une école qui est ouverte à tous. Même si pour les handicaps vraiment très invalidants, parce qu'il y a derrière des soins médicaux importants, parce qu'il y a des enfants qui ont des pathologies extrêmement lourdes, il faudrait porter un regard particulier, soit dans une cellule au sein d'une école d'enseignement ordinaire, soit peut-être dans des structures particulières où on prendrait en compte le bien-être de l'enfant. Ce sont des élèves pour lesquels il ne faut pas être obsédé par les matières purement scolaires. Mais pour la majorité des jeunes, je pense que tous ont leur place dans une même structure. Je dis bien la même place, je ne dis pas le même degré d'enseignement, mais dans la même structure. On est bien loin de tout ça. Il faut le reconnaître et je pense que le grand mal de la FWB, c'est d'avoir fait un amalgame entre les enfants à besoins spécifiques et donc d'avoir groupé en même temps des enfants dits à besoins spécifiques mais qui en fait sont dans l'enseignement spécialisé pour toute une série de raisons pas toujours dues à leurs difficultés d'apprentissage et, d'autre part, des enfants porteurs de pathologies invalidantes graves qui demandent une attention bien particulière. Je pense que le problème chez nous, c'est de considérer que quand on prétend s'occuper des enfants à besoins spécifiques, c'est surtout dire qu'on s'occupe de l'enseignement de type 8. Et puis une fois qu'on s'est occupé de l'enseignement type 8, eh bien on a fait notre part du boulot. Alors que, normalement, l'enseignement de type 8, on ne devrait pas ou peu en parler. L'enseignement de type 8, il ne devrait pas exister ou du moins ne plus compter un nombre aussi important de jeunes. Ces élèves devraient être dans l'enseignement ordinaire. La réflexion devrait partir de l'enseignement spécialisé actuel. Il faut se dire que oui, il y a des élèves pour qui ça va être plus



compliqué, pour qui il faudrait du « sur mesure » et puis des enfants qu'on pourrait intégrer d'une façon ou d'une autre, même s'ils relèvent des types 4, 6 ou 7 ou même du type 3 et qui sont parfaitement à leur place dans l'enseignement ordinaire, pour autant qu'on mette des choses en place. Nous sommes conscients que les enfants qui sont dans le type 8, majoritairement, ne sont pas des élèves qui ont essentiellement un trouble des apprentissages mais qu'il y a souvent derrière un problème social. A entendre les enseignants de l'enseignement ordinaire, on se rend compte que la majorité des élèves « dys » sont dans l'ordinaire. Qu'ils y soient tous ! A condition qu'il y ait une formation des enseignants, une réflexion qui se fasse, des choses qui se mettent en place sur le terrain. Pour moi, les enfants qui sont dans l'enseignement spécialisé de type 8, à quelques exceptions près, ils ne sont pas à leur place. Ce ne serait pas encore trop grave si ça se limitait là. Mais le problème, c'est qu'à partir du moment où ils mettent le pied dans le type 8, ils ont déjà un parcours tout tracé pour se retrouver dans la filière professionnelle. Non que je dénigre cette filière, loin de là, mais était-ce vraiment leur choix ?

**Tu réponds déjà en partie à d'autres questions prévues. Que penses-tu de notre système actuel en matière d'inclusion ? Et quelle y est la place de l'enseignement spécialisé ?**

Il y a toujours une place pour l'enseignement spécialisé. Il ne s'agit pas de le gommer. On vient de mettre en place les pôles, eh bien, pensons à l'étape suivante. Repençons-nous sur l'enseignement spécialisé et là, il y a un vrai travail à faire pour lui rendre une place, pour valoriser ce qui s'y passe, pour former des enseignants qui seraient réellement spécialisés et pour avoir une vraie visée dans l'enseignement spécialisé. Chez nous, l'enseignant devient spécialiste à partir du moment où il entre dans l'école spécialisée, mais quelque part, 9 fois sur 10, il faut se rendre compte qu'on met l'enfant en danger dans le cas de pathologies lourdes. Quand on confie à quelqu'un qui n'a jamais travaillé avec un enfant, un jeune porteur d'un polyhandicap sévère qui risque de faire fausse route, on prend un risque grave. L'exemple que j'ai toujours pris en formation et qui fonctionne très bien, c'est d'imaginer une maman qui vient à l'école, présenter son petit garçon. « Voilà, je vous présente mon petit garçon, il s'appelle Tom, je viens m'inscrire dans votre école, qui est ce qu'il aura comme instit l'année prochaine ? ». On répond à cette maman qu'il aura Monsieur Li, d'origine chinoise, qui vient de débarquer en Belgique. Il ne parle pas un mot de français mais il est sympathique, il est gentil et tout. Quel parent va accepter une telle situation ? Dans l'enseignement spécialisé, on peut avoir un enseignant qui ne connaît pas le braille ou qui ne connaît pas un geste de la langue des signes, à qui on confie un élève sourd ou aveugle et personne ne réagit. Un autre problème, c'est que la formation initiale ne prépare pas les enseignants à travailler dans l'enseignement spécialisé. Il devrait y avoir des stages pratiques plus longs, plus formateurs sur le terrain. J'ai commencé ma carrière dans une classe d'enfants aveugles. Je n'avais jamais fréquenté un aveugle de près et je devais leur apprendre à lire et à écrire. Sur quelle base ? Et puis l'année suivante, qu'est-ce qu'on a fait ? On m'a mis avec des enfants sourds, je ne connaissais pas les gestes de la langue des signes. On leur apprend comment si on ne sait pas communiquer avec les élèves ? Ça ne va pas mais jamais personne ne remet ça en cause. On prend l'enfant à l'école avec un polyhandicap, c'est une jeune instit qui va s'en occuper, sans la moindre formation. Est-ce bien crédible ?

J'ai eu des exemples frappants durant ma carrière. Un jour, on m'a présenté un enfant. La maman m'a dit : « Voilà, elle est épileptique, je vous confie la seringue de valium. Si elle fait une crise, il faut lui faire une injection ». Je regarde ce qu'elle me donne. Il n'y a pas d'aiguille, donc je la rattrape. Je dis « Madame, votre seringue est incomplète, il n'y a pas d'aiguille ». Surprise, elle me répond que c'est pour faire une injection anale, comme si on mettait un suppositoire. Quand on donne des médicaments, qui a la gestion des médicaments ? Il y a des enfants qui doivent prendre un tas de médicaments, parfois à heure fixe. Il existe effectivement une législation relative à la prise des médicaments, mais elle est inapplicable avec les enfants porteurs de handicaps lourds. Pour le moment, on se concentre sur la dyslexie, la dysorthographe, etc. qui sont des problèmes d'enseignants. Des soins, des médicaments, ce sont des problèmes de spécialistes. Pour moi, le drame, c'est que le type 8 occulte tout. On parle des aménagements raisonnables mais cela concerne surtout les troubles d'apprentissage et des choses que toutes les écoles doivent pouvoir mettre en place.

**Comme tu parles des aménagements raisonnables, au niveau des outils, est-ce que tu penses que notre système dispose de suffisamment de moyens pour accueillir les élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire ?**

On peut mettre tous les moyens qu'on veut, on n'en aura jamais assez. Pourquoi ? Parce que nos écoles occupent des bâtiments anciens, des bâtiments qui ne sont pas adaptés. Moi, quand on me parle de l'intégration par exemple d'un enfant sourd, il n'y a pas de problème d'accessibilité du bâtiment. Mais si l'enfant sourd est aux toilettes et qu'il y a un incendie, il n'entendra pas l'alarme. Il faut donc mettre dans les toilettes une lumière qui dit « attention, danger » pour attirer le regard de cet enfant. L'accessibilité, ce n'est pas que les chaises roulantes. Ce n'est pas le fait de mettre une petite rampe ou un petit ascenseur qui va résoudre le problème. Le problème, c'est la volonté des gens de le faire parce qu'il y a toujours bien une autre école dans un rayon proche qui le fera. Ça me rappelle une carte blanche qui avait été publiée par une maman dans Le Soir au temps où je travaillais chez Marie Arena. Pour l'entrée en secondaire, on avait refusé son enfant dans trois écoles. C'est un enfant en chaise roulante qui avait fait toutes ses primaires dans une école ordinaire. Le premier établissement d'enseignement secondaire lui a refusé l'inscription parce qu'il n'avait pas d'assurance en cas de chute dans la manutention de la chaise dans les escaliers. Je suppose qu'il n'avait pas de rez-de-chaussée non plus ? Le deuxième établissement a refusé parce que le directeur était OK, mais ce sont les enseignants qui ne voulaient pas prendre l'enfant en charge. Pour la troisième, ils ont dit « ok pour venir chez nous, il y a un ascenseur, pas de problème, mais à une condition, le jour où l'ascenseur tombe en panne, est ce que vous pourriez le garder chez vous ? » avec la précision qu'ils se sont retrouvés 6 mois sans ascenseur l'année précédente à la suite de deux pannes. Et donc la carte blanche se terminait « Madame Arena, dites-moi ce que je dois faire de mon enfant ? ». Ce n'est pas une question d'aménagement. Les aménagements, ils existent certainement, mais on ne peut pas rendre tous les bâtiments accessibles. D'ailleurs, il y a une disposition qui existe qui avait été prise du temps des ministres pour lesquels je travaillais. Un accord qui avait été passé avec Cap 48 pour aménager trois écoles par an. Ces dispositions ont 13 ans. Donc 13 ans fois 3 écoles, ça fait 39 écoles qui sont devenues accessibles grâce à ces dispositions. On va toujours bien trouver le moyen d'arranger les choses si on veut. Ce qu'il faut, c'est d'abord la volonté.

Un changement de mentalité, c'est ça la base. Le problème de la formation initiale, il est plus ardu que ce qu'on imagine parce que 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. On n'a pas de formateurs spécialisés, on n'a pas de pédagogues dans les Hautes Écoles qui soient spécialisés en cécité, en surdité, en infirmité motrice, en polyhandicap. Il n'y a pas beaucoup de Hautes Écoles capables de définir la simple notion de polyhandicap. Donc ça veut dire qu'à la base, il manque des formateurs. C'est un changement global qu'il faut. Il ne suffit pas juste de décider qu'on va le faire. On a imposé la ceinture de sécurité. C'était un changement aussi. Pour finir, tout le monde porte une ceinture de sécurité en voiture. On a décidé qu'il fallait mettre un masque pendant la pandémie. On a dit qu'il fallait se faire vacciner. La grande majorité de la population est vaccinée, il y aura toujours des récalcitrants. On a interdit de fumer dans les cafés, on y est arrivé. Donc si on veut le faire, si on arrive à ne plus fumer dans les cafés, si on arrive bien à mettre une ceinture de sécurité ou un masque, on arrivera bien à se dire qu'il faut que la société soit ouverte à tout le monde.

Si on regarde la télé par exemple, combien de professionnels atteints d'un handicap apparaissent à l'écran ? Il y a un excellent journaliste sur une chaîne belge que j'ai déjà eu l'occasion de rencontrer. Ce monsieur rencontre des difficultés pour se déplacer, il utilise une canne, il est très handicapé des jambes, mais quand on le voit à la télé, il est assis où appuyé contre un meuble, donc il va bien, tout va bien pour lui. Si on regarde télé matin, sur une chaîne française, le chroniqueur pour le théâtre est dans une chaise. Pendant des années, la chaise n'est pas apparue à l'écran. Donc, si quelque part on est déjà gêné de montrer que le journaliste qu'on emploie est dans sa chaise ou qu'il ne sait pas marcher, on a le même problème de manque d'ouverture. Et c'est justement ça que des parents d'élèves à besoins spécifiques soulèvent, c'est que c'est beau l'inclusion scolaire, mais il faut aussi une inclusion sociale. Qu'est-ce que mon enfant va vivre dans une société qui ne l'accueille pas forcément ? J'ai connu un collègue dans l'école quand j'ai commencé ma carrière, en 1975. Il avait un pied bot. Il a fait toutes ses études de régent. Et puis il est passé à la commission de santé comme on était obligé de le faire à mon époque et il a été refusé parce qu'il avait un pied bot. A l'époque, il était interdit de travailler dans l'enseignement, si on n'était pas « conforme ». Il est devenu secrétaire, une vocation perdue. On a bien su changer cette législation. Si on ne change pas à la base, si on ne montre pas dans les écoles, on ne permet pas l'ouverture. Mes enfants ont fait leurs études dans un petit village à une trentaine de kilomètres de Liège. Dans la classe de mon fils, il y avait un jeune en chaise et, dans la classe de ma fille, des jumelles sourdes. Mes enfants n'ont jamais eu de problème avec le handicap. Ils avaient dans leur classe des enfants ayant un handicap et travaillant comme les autres. Ça faisait partie de leur quotidien. Comme disait mon ami Jean-Pierre Coenen, toutes les écoles ne devraient pas être accueillantes, toutes les écoles devraient être spécialisées. Toutes les écoles devraient être des écoles d'enseignement spécialisé. La clé est de dire que oui, toutes les écoles doivent être ouvertes et quand on aura ouvert les écoles, à ce moment-là, on se rendra peut-être compte qu'il y a des problèmes qui sont difficiles, qui sont insurmontables et pour lesquels il faut prendre des dispositions spécifiques. Mais commençons par essayer. Il faut vraiment qu'on mette l'enseignement ordinaire au pied du mur et pour moi, c'est la faiblesse de 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. Il y a une deuxième chose, avec les pôles, c'est toujours l'idée de la vision médicale, c'est à dire, on va chercher le petit, voir ce qu'il a et voir ce qu'on peut mettre en place pour lui. Ce n'est pas une école inclusive, ça, c'est une école qui tourne toujours selon le système médical. On va toujours faire quelque chose pour le petit Paul, ou pour Jacques. Ce qu'il faut faire, c'est changer les mentalités, changer les pratiques, pour que l'enseignant ouvre plus fort sa place. Ici, on continue à dire « Si tu as dans ta classe un petit qui a ceci, on va t'aider à mettre les choses en place pour lui ». Le pôle va venir soutenir l'école ordinaire. Une fois de plus, on est reparti comme en 2009, avec de l'intervention à côté de l'école ou de l'enfant, venant d'une structure extérieure. Qu'est ce qui risque de faire louper le virage des pôles ? Comme on a dit que c'était de l'intervention à côté de l'enfant, les pôles vont dire « On n'a pas les moyens. Comment voulez-vous qu'on aille à côté de l'enfant avec le peu de personnes qu'on a pour autant d'enfants ? ». On va donc renvoyer les enfants vers le spécialisé. Or, le but de la chose, ce n'est pas d'intervenir à côté de l'enfant mais de façon globale, c'est intervenir au niveau de la classe. Les missions du pôle, ce n'est pas de travailler à côté de l'école, c'est la mise en place des aménagements raisonnables, le suivi des enfants en intégration permanente totale et la construction d'outils. C'est bien axé sur l'enfant handicapé ou l'enfant à besoins spécifiques. Ce n'est pas écrit en toutes lettres que le pôle est là pour faire changer les pratiques des enseignants. Je voudrais bien savoir où est le modèle social dans l'histoire. Pourtant, c'est comme ça qu'on le présente. On dit qu'il y a un changement de paradigme, que c'est centré sur l'école. Mais ça reste centré sur l'élève. Donc quand on dit rendre l'école plus inclusive, il n'y a pas un mot dans le décret qui rend l'école plus inclusive. Une école inclusive, elle ne met pas en place des choses pour certains enfants. Elle met quelque chose en place qui correspond à tous les enfants. On est resté sur le modèle médical, on n'a pas voulu effrayer les enseignants, on veut leur dire de continuer comme avant, qu'ils vont être aidés pour le petit Tom qui a des besoins spécifiques. Et quand les écoles vont se rendre compte qu'on n'a pas le temps d'aller aider tous ceux qui ont des problèmes, ils vont dire que les pôles ne servent à rien, ne marchent pas, etc.

Or c'est une bonne chose les pôles. Mais pas avec cette mission-là. Plutôt avec une mission d'aller faire changer les pratiques, avec une mission de travailler avec les enseignants. Le décret « aménagements raisonnables » est peut-être arrivé au mauvais moment. Il devait être intégré dans la réflexion des pôles et être une partie du travail des pôles. Espérons que les équipes des pôles comprendront vite qu'il faut dépasser l'aide individuelle (qui reste parfois nécessaire) pour se centrer sur une pédagogie universelle, pour changer l'école. Mais en fait, qui bénéficie des retombées du décret aménagements raisonnables ? Il permet des aménagements pour qui ? Une chose que je répète tout autour de moi, c'est que c'est un décret pour les « riches » parce qu'il faut que les parents aient les ressources pour en prendre connaissance, le faire respecter et aller en recours si besoin, obtenir un diagnostic est parfois très coûteux ou très difficile à obtenir dans un délai raisonnable. En plus, il est réservé aux « bons élèves », c'est à dire à ceux qui pourront suivre le programme. Les autres, ils ne peuvent bénéficier de ces aménagements raisonnables. Quelque part il apporte quoi ce décret ? Il apporte aux parents qui ont les ressources, les moyens de se défendre et d'obtenir la possibilité d'aller se plaindre auprès d'un enseignant qui n'a aucune formation dans le handicap et de réclamer plus. Quels vont être les spécialistes qui vont définir les aménagements, qui vont connaître les besoins et mettre le décret en pratique ? Ils existent, mais chacun dans

leur coin. Qui va faire la transition entre ce que va dire le médical et le transformer en pédagogique ? Actuellement personne puisque nous n'aurons pas accès aux données médicales. Il y a le secret professionnel des centres PMS, il n'y a pas de pont entre ceux qui font le diagnostic et les enseignants qui doivent (s') adapter en classe. C'est pour ça que, dans un pôle, il serait nécessaire de recruter un psychologue, un neuropsychologue qui puisse avoir les informations médicales ou psychologiques, mettre l'équipe sur la piste, partager les besoins de l'élève. Quel va être le rapport du pôle avec le centre PMS ? Où est-il écrit qu'il faut créer un pont entre les deux ? Il y aura toujours des logopèdes qui vont dire, voilà ce qu'il faut faire pour les dyslexiques, il y a 40 choses à faire mais quelque part il y a une différence entre faire pour les dyslexiques et faire pour le petit Tom qui rencontre ses difficultés à lui en classe... Tous les enfants dyslexiques n'ont pas besoin des mêmes aménagements. Des fiches ont été publiées mais elles ne répondent pas forcément aux besoins des élèves dans leur singularité. On risque de voir appliquer des recettes de cuisine. Quand on dit qu'il faut agrandir pour les dyslexiques, ce n'est effectivement pas compliqué de faire une impression en A3 mais est-ce un aménagement raisonnable de passer du format A4 au format A3 ? Comment un petit gosse de première année primaire va utiliser des feuilles A3 ? Il va se faire une farde avec des feuilles A3 ? Il va avoir des référentiels en feuille A3 ? Il y a aussi la question de la manipulation. Il faut déjà bien tout ça pour manipuler du A4, imaginez un peu un petit gosse qui manipule du A3. Ça va ressembler à quoi ces fardes ? On dit non à la calculette pour les dyscalculiques. Mais nous, les adultes, qu'est-ce qu'on fait quand on a un calcul compliqué à faire ? On prend une calculette ou notre GMS pour le faire. Qu'on apprenne donc aux enfants à se servir d'une calculette et qu'on leur apprenne surtout à faire des estimations. Cet outil a été créé pour ça.

**Tu disais que le décret aménagements raisonnables, c'est un décret pour les familles aisées, qui ont un minimum de ressources. Selon toi, l'inclusion scolaire, est-elle accessible pour toutes les familles ?**

La question ne devrait même pas se poser. Mais une fois de plus, elle sera ouverte aux familles qui savent se défendre. Quelque part, le non-sens, il est un peu là quand je parle de l'enseignement de type 8. Quand on essaie de se battre pour faire de l'inclusion scolaire, c'est avant tout les élèves relevant du type 8 qui sont visés. On sait très bien que le type 8 regroupe des élèves qui ont des troubles parfois importants ou des élèves qui viennent d'une famille plus ou moins défavorisée. Ce ne sont pas ces familles-là qui vont se battre pour l'inclusion. On voit bien que, dans les types 3 et 8, il y a, entre autres, un vrai problème social. Les parents des enfants de l'enseignement ordinaire qui ont un enfant atteint de troubles des apprentissages sont des personnes avec un minimum de ressources, au sens large et qui regardent l'enseignement spécialisé comme quelque chose qui ne les atteindra jamais. A côté de ça, il y a des familles qui n'ont pas de ressources, d'informations, donc ils font confiance et ils vont mettre leur enfant dans le spécialisé en pensant que c'est la solution pour lui. Il y a des parents qui viennent dans des écoles de type 3 ou 8 en disant « Regarde ma fille, tu verras, c'est une bonne école. Maman, elle était là ». Mais on ne met pas son gosse dans le spécialisé parce qu'on y est bien. On met son gosse dans toutes les écoles parce qu'on doit dire qu'on est bien dans toutes les écoles. Il faut donc d'abord se pencher sur ce gros problème des écoles des types 3 et 8. Ensuite, on pourra se pencher sur le spécialisé pour en faire quelque chose de performant. Mais on ne peut pas continuer à tourner autour du pot avec le type 8 comme ça parce que ça permet aux enseignants de l'ordinaire de ne plus avoir ces



enfants-là dans leurs classes. Il faut faire le parallèle avec ce qui s'est passé chez les Flamands. Les Flamands ont essayé de supprimer les types 3 et 8. Maintenant, il se passe ce qui devait se passer et ce que je crains si on ne prend pas le problème de front. On se rend compte que les enfants ne sont pas mieux traités dans l'enseignement l'ordinaire, et donc il y a un retour vers le spécialisé. Quelque part, les enseignants du spécialisé, ils y ont fait leur place, ils font ce qu'ils peuvent et ils font de leur mieux. Ils n'ont pas envie de se retrouver ailleurs et ils ont toujours l'impression que les enfants sont bien mieux chez eux dans le spécialisé, mais c'est une vision à très court terme et une vision très mauvaise. Parce que l'enfant qui rentre dans le type 8 y entre tard et souvent avec un gros retard. Seul un enfant sur dix sort du type 8 avec le niveau du CEB alors que, dans l'ordinaire, ils l'ont tous ou presque. La première chose à faire serait une étude sérieuse sur le devenir des élèves des types 3 et 8. Ceux qui étaient dans le type 8 et dans le type 3 et qui sont sortis il y a 10 ans, que sont-ils devenus ? On verrait comment ils s'en sortent. Est-ce qu'on peut hypothéquer l'avenir d'autant d'enfants, souvent de familles plus défavorisées ? On me dira que oui, ils vont en type 3 forme 3 et ils apprennent un métier, c'est exact et leur formation est sérieuse. Mais est-ce qu'ils trouvent vraiment leur place dans la société après ?

J'ai vu le dossier d'une gamine. Elle est excellente en maths, mais elle est très faible en français parce que ses parents ne parlent pas français, qu'elle ne maîtrise pas la langue. Elle a été orientée dans le spécialisé uniquement pour ça. Je ne veux pas juger les centres PMS car toujours, ils essaient de trouver l'endroit où l'enfant sera le moins mal. C'est plutôt la faute du système. Quand on dit aux enseignants de l'ordinaire qu'ils doivent prendre un enfant qui relève du type 8, c'est déjà catastrophique, alors tu imagines si on dit qu'en plus ils vont devoir accueillir des élèves avec un retard mental ? L'asbl Inclusion a déposé un recours contre le décret pôles. Quelque part, leur réaction est justifiée. Il faut une réflexion sérieuse parce qu'on ne peut pas parachuter des enfants avec un retard mental sévère dans l'ordinaire sans prendre une série de garanties. Mais il y a au moins des choses qu'il faut faire. Par exemple, les classes à visée inclusive, c'est un très bon premier pas mais il faut que ce soient vraiment des classes à visée inclusive. Il faut que l'élève soit un maximum dans la classe ordinaire. Et puis, en cas de difficulté, il peut être détaché dans la classe spécialisée. Je suis allé visiter des écoles où les enfants étaient en permanence dans la classe spécialisée. Ils n'allaient jamais dans la classe ordinaire. Pour moi, ce n'est pas de l'inclusion.

A Liège, le PO a engagé une institutrice sourde. C'est une belle victoire pour elle d'avoir son diplôme et un boulot. Engagée comme institutrice dans l'école pour enfants sourds. Imaginons qu'elle perde son emploi. Est-ce qu'on pourrait la désigner dans une école ordinaire ? Donc, à partir du moment où elle est sourde, dès qu'elle travaille dans une école pour enfants sourds, c'est nickel. Mais après ? C'est bien qu'elle ait pu obtenir un diplôme, mais est-on préparé à l'insérer complètement dans le monde du travail, comme tout autre enseignant ?

**Comme tu es à l'agence européenne, tu pourrais comparer notre système à celui d'autre pays qui seraient plus loin en matière d'inclusion scolaire ?**

Non, 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 est

moins piégeuse 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. La Suède répond moins de 0,5%, l'Islande répond 25%. Donc on ne parle déjà pas de la même chose. Si on demande ce que les pays font pour ces élèves, les réponses seront aussi variées. L'Islande, avec 25% d'élèves concernés, annonce qu'ils sont tous dans l'enseignement ordinaire sauf 1 ou 2%. Il y a des pays comme la Suède, la Finlande etc. qui disent que les élèves à besoins spécifiques sont tous dans l'enseignement ordinaire. Ce n'est pas juste une belle politique, le pays ayant une densité de population très basse, ils ne peuvent pas créer des structures spécialisées dans tous les coins du pays. Donc ils sont obligés d'intégrer les enfants dans les écoles ordinaires. On fait courir le bruit que l'Italie, c'est bien parce qu'ils ont supprimé l'enseignement spécialisé. L'Italie n'a jamais supprimé l'enseignement spécialisé. Elle n'a jamais mis le spécialisé en place, comme les autres pays européens dans les années 1970. Ma fille a participé à un projet Erasmus dans une classe fondamentale en Italie, il y avait une petite fille atteinte d'un polyhandicap sévère. Ma fille te dira que personne ne s'occupait vraiment de la gamine, même s'il y avait deux enseignants dans la classe. On favorise la législation en Italie pour que les parents gardent l'enfant chez eux. On octroie des facilités aux parents. Donc il n'y a pas de vrai idéal. Le système le plus avancé, c'est le système portugais qui vient de terminer maintenant sa suppression de l'enseignement spécialisé pour une remise dans l'enseignement ordinaire. Quand on aborde des pratiques, mon collègue de Malte disait que, chez lui, on intégrait tout le monde, c'est-à-dire que les enfants polyhandicapés sont dans la même école que les autres mais pas dans la même classe et une fois par semaine, le vendredi après-midi, ils sont tous ensemble dans la cour de récréation. Pour lui, c'est de l'intégration sociale. Si tu vas en Suisse par exemple, ils ont beaucoup de classes intégrées, des classes d'enseignement spécialisé qui sont dans des écoles ordinaires. On peut se dire que c'est intéressant mais il faut comprendre ce qu'il y a derrière. Ces 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. Non, les Français ne viennent pas chez nous parce que nous sommes les meilleurs. Les Français viennent chez nous parce qu'ils trouvent des choses qu'ils n'ont pas chez eux. Les systèmes sont extrêmement différents et je pense qu'en Belgique, et particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous sommes quand même exemplaires puisqu'on offre toutes les possibilités. Tu peux être dans l'ordinaire, tu peux être dans le spécialisé, tu peux être en intégration, tu peux être dans une classe à visée inclusive. Il faut qu'on optimise ce système, qu'on le rende plus performant, mais sachons que nous sommes un des pays les plus avancés. On ne profite pas assez de nos structures. On ne change pas la mentalité des enseignants, on ne change pas la manière d'enseigner, mais tout ce qu'on a, nous, c'est du pain béni. On a un enseignement spécialisé, un enseignement ordinaire qui peut accueillir les enfants. Mais il y a des choses à améliorer. On peut aller s'inspirer des Allemands et faire des certificats de compétences acquises plutôt que de rester bloqués sur le CESS. Il est vraiment là, le problème, dans notre système au niveau de la certification. On ne peut pas toucher à la certification. Structurellement, on est bon, mais en pratique, on ne profite pas du fait qu'on a toutes ces ouvertures-là. On a un système qui permet de mettre l'enfant au bon moment, à la bonne place. Il faut juste s'assurer que l'élève puisse aboutir à quelque chose à la fin de son parcours scolaire. Il ne faut pas toucher à l'enseignement spécialisé mais il faut le rendre réellement performant et réservé à des enfants bien précis.



Ironiquement, j'aime à dire que nous sommes préparés dans les Hautes Écoles et les universités pour enseigner à un enfant qui n'existe pas : un petit blond qui a sa mallette, qui écoute, qui suit le cours parfaitement, qui a ses cahiers bien en ordre, qui a ses tartines fraîches dans une boîte à tartines. Quand le jeune enseignant arrive dans sa classe, il se dit « tiens, où est mon petit blond ? ». Après 40 ans de carrière, il n'a jamais vu apparaître ce petit blond. C'est ça la réalité des choses. Il n'y a pas d'élève type. 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

## Interview C. Jean-François Delsarte, directeur diocésain pour l'enseignement fondamental à Liège jusqu'au 30 juin 2022 – 24 mars 2022

**Pour commencer, peux-tu te présenter un peu pour que le lecteur sache qui nous avons interrogé, quelles sont toutes tes casquettes qui t'amènent à partager ce que tu penses aujourd'hui de l'école inclusive ?**

A l'heure actuelle, j'occupe une fonction de directeur des services diocésains de l'enseignement fondamental pour le diocèse de Liège. Je suis en fin de carrière puisque, dans quelques mois, je serai pensionné. J'aurai eu une carrière de 42 ans au service de l'enseignement. J'ai occupé différentes fonctions qui me permettent d'avoir un regard méta sur le système.

Tout d'abord, je n'oublie pas qu'avant d'entamer des études d'enseignant, j'étais moi-même un élève en difficulté puisque j'ai une dyslexie qui m'a handicapé pas mal durant mes études, notamment dans le début de l'enseignement fondamental. J'ai eu la chance d'avoir une logopède et un instituteur hors normes pour éviter une rupture scolaire. J'ai quand même connu aussi les affres de l'échec en début du secondaire et une orientation, que d'ailleurs j'ai estimée agressive, qui a duré quelques mois en enseignement professionnel avant qu'on ne me remette dans un cycle classique en cours d'année. Et puis un changement d'école qui a été le point de départ d'un renouveau et qui m'a permis de rencontrer des profs qui m'ont aidé plutôt que de m'enfoncer. J'ai une orientation plus scientifique et mathématique. J'ai terminé mes études secondaires en maths et sciences fortes. Ce qui me destinait sans doute à une autre orientation dans l'enseignement supérieur. Orientation que j'ai refusée pour me lancer dans des études d'instituteur contre l'avis de tout le monde à l'époque, qui estimait que mes faiblesses orthographiques me mèneraient certainement à un échec majeur. A l'époque, fin des années 70, il y avait un examen d'entrée à l'école normale que j'ai raté, naturellement. J'ai défendu ma cause auprès des religieuses, qui étaient directrices de cette école, en disant qu'une école normale était une école où l'on apprenait et que j'avais envie d'apprendre l'orthographe pour pouvoir ensuite l'enseigner. On m'a donné l'accord pour entrer, en me disant que l'orthographe serait éliminatoire et que j'avais deux ans pour leur prouver que je maîtriserais la langue française. J'ai donc recommencé à 17 ans et demi la logopédie pour adulte. J'ai participé à des sessions de lecture rapide, j'ai fait du théâtre et des sessions de gestion mentale pour apprendre à gérer mon stress lié aux échecs. Ça m'a permis d'avoir un diplôme en main et puis, à l'âge de 20 ans, de devenir instituteur dans un tout petit village où j'ai pour finir beaucoup plus appris qu'à l'école normale en apprenant moi-même des règles extrêmement complexes.

Rien de tel que de devoir les apprendre aux élèves et de se rendre compte que les enfants ne comprennent pas. Alors tu modifies les techniques d'apprentissage et finalement, en différenciant, certains enfants apprenaient, mais j'apprenais moi-même aussi. J'ai enseigné dans cette école pendant dix ans, j'avais régulièrement dans ma classe des enfants qui présentaient des troubles d'apprentissage. J'ai essayé du mieux que je pouvais de les aider, mais j'avais envie d'en comprendre plus, de saisir ce qu'il y avait comme fondement à leur trouble.

A 29 ans, il y a une opportunité qui s'est présentée à moi d'un emploi de directeur d'école dans l'enseignement spécialisé, dans une école qui était à quelques kilomètres de mon école. J'ai présenté ma candidature et à ma grande surprise, j'ai été choisi pour devenir directeur d'une très grosse école d'enseignement spécialisé. J'ai tout réappris. À cette époque, je me suis rendu compte que j'ignorais beaucoup de choses de ce qu'était le handicap, le monde du handicap, les troubles du comportement, l'autisme, etc. À l'époque, cette école imposait aux membres du personnel de suivre une formation en orthopédagogie et donc j'ai suivi trois années de formation en orthopédagogie. Ce qui m'a permis de découvrir et de comprendre mieux ce qu'étaient les troubles. Très vite, j'ai développé des outils dans l'école que je dirigeais, j'ai participé à des recherches belges sur le développement des pédagogies pour autistes et pour enfants atteints de polyhandicap. On est devenu UNE école expérimentale et pilote dans un projet universitaire. Ça m'a permis de découvrir qu'avec une base scientifique, on pouvait développer les compétences professionnelles des enseignants et atteindre un niveau d'efficacité bien plus important que ce qu'il était auparavant. Quelques années plus tard, le hasard a fait qu'on m'a présenté un petit garçon qui avait 5 ans et était en grande difficulté scolaire. Cette difficulté n'avait pas vraiment pu être diagnostiquée par le centre PMS mais il était en grande souffrance. Son orientation vers l'enseignement spécialisé qui était assez problématique à mes yeux m'a révélé un petit gars qui, en quelques semaines, avait compris le cadre et réclamait du travail. Je me suis demandé quoi faire avec cet enfant. Dans mon école, je n'avais pas de classe idéale pour lui. Ce fut le point de départ de l'intégration, surtout qu'on s'est posé la question de savoir si on ne devait pas le remettre en enseignement ordinaire en gardant une attention à ses fragilités, notamment affectives et comportementales. On voulait s'assurer que ça se passe bien, j'ai entamé son intégration dans l'école communale qui était juste en face de mon école moyennant des balises que j'avais proposées, à savoir la présence d'un membre du personnel de mon école. Dans un premier temps, à temps plein à côté de l'enfant et ensuite, quelques heures par semaine pour voir comment l'enfant réagissait. Au bout de quelques semaines, l'enfant est resté seul dans la classe et, toutes les semaines, nous y allions quatre ou cinq heures pour essayer de dialoguer avec l'enseignant, pour voir comment l'enfant évoluait et le soutenir. C'était le début de l'intégration. Ça a été le tout premier alors qu'il y en a énormément à l'heure actuelle en intégration dans de nombreuses écoles, partout en Fédération Wallonie-Bruxelles. 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 c'est 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. A 39 ans, j'ai été appelé pour devenir secrétaire général adjoint au SEGEC où développer tout le secteur de l'éducation spécialisée dans l'enseignement fondamental. Très vite, j'ai compris que j'allais pouvoir avoir une vision beaucoup plus large et générale sur le sujet. Ça m'a permis de soutenir Philippe Tremblay dans sa recherche sur l'enseignement. Les conclusions de ces recherches, tant à Bruxelles qu'en Wallonie, m'ont conforté dans l'idée que l'intégration était une réponse aux élèves qui présentent des besoins spécifiques. Il y a donc eu participation expérimentale, dans un premier temps, de classes dites d'intégration. Progressivement, les travaux du conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, dans lequel j'étais extrêmement impliqué, m'ont permis de remettre en 2006 un avis sur l'intégration à la ministre. Cet avis sur l'intégration était un consensus entre les associations de parents, les fédérations de PO, les organisations syndicales. Il a été approuvé à l'unanimité par le conseil supérieur mais on sait très bien





que les avis d'un conseil supérieur sont des avis et que le gouvernement peut très bien dire, on prend ou on ne prend pas. Mais, dans ce cas-là, on nous a demandé de présenter l'avis au Parlement de la Communauté française. Je suis allé présenter cet avis qui est devenu une résolution votée à l'unanimité par les parlementaires et qui dressait l'orientation à donner vers une école plus inclusive. On était en 2008. La résolution du Parlement de la Communauté française a été traduite dans un décret, en février 2009. Cela a élargi le champ de l'intégration qui jusque-là était réservé aux élèves qui avaient des handicaps physiques ou sensoriels. Le décret de 2009 a été une révolution, puisqu'il a ouvert le champ des possibles par une prise en charge directe dans les classes de l'ordinaire pour tous les élèves.

L'actualité a fait que, au moment où le décret a été voté, il y a eu un changement de législature gouvernementale et que la ministre de l'Enseignement, qui est entrée en fonction en août 2009, m'a demandé de devenir son conseiller. J'ai eu beaucoup de chances d'être le conseiller de Marie-Dominique Simonet et de pouvoir être à la manœuvre pour pouvoir amplifier les modifications décrétales. Le premier chantier sur lequel je me suis lancé, c'était le développement de l'intégration, parce que nous ne partions de rien, il fallait tout développer. En parallèle, j'avais le sentiment profond que l'enseignement spécialisé devait continuer à progresser dans sa professionnalisation. On a commencé par mettre en place une recherche sur l'autisme pour bétonner les travaux qui avaient déjà été initiés dans les années nonante par l'équipe du SUSA et le professeur Magerotte à Mons. Avec le cabinet, nous avons financé des recherches sur l'autisme et sur la dyslexie. Ces recherches sont à la base de formations importantes qui ont été mises en œuvre par le gouvernement, à la fois par l'IFC (l'institut de formation continue) mais aussi en soutien avec les organismes de formation des différents réseaux. Cette recherche sur l'autisme a aussi permis la mise en place de classes Teach. La formation sur la dyslexie a été la porte d'entrée, un peu comme le cheval de Troie, de la découverte dans l'enseignement ordinaire de tous les troubles d'apprentissage. Le plan dyslexie a eu un succès colossal. Notre volonté était de former des personnes relais dys au sein de chaque école pour amplifier un mécanisme de formation par les pairs, pour faire comprendre que les élèves avec troubles d'apprentissage avaient besoin d'aménagements raisonnables. La troisième recherche qu'on a menée a été consacrée au haut potentiel parce que, sur l'échelle des troubles, on peut les considérer comme un trouble. Ces élèves-là sont en difficulté également. On a publié une brochure sur comment accompagner ces élèves au sein de l'enseignement ordinaire. La quatrième recherche était plus rassembleuse, c'était une recherche sur le pass inclusion ou le travail collaboratif au bénéfice de l'élève en difficulté. Ce pass inclusion, c'est un concept selon lequel l'enfant arrive avec une histoire, avec un vécu familial dans son école. L'école, c'est un lieu d'apprentissage, mais les enseignants ne sont pas des thérapeutes. En revanche, les parents connaissent des thérapeutes et des thérapeutes peuvent apporter un savoir qui peut aider les écoles. Le centre PMS devait être la clé centrale du système de transmission et de traduction à la fois des intentions des thérapeutes et des parents vers l'école pour une traduction concrète par des aménagements raisonnables au bénéfice de l'enfant. Quand on voit aujourd'hui que, quelques années plus tard, la Communauté française a voté un décret sur les aménagements raisonnables et que la mise en œuvre des pôles territoriaux devient une réalité pour l'ensemble des écoles fondamentales et secondaires, tous réseaux confondus, on peut se dire que, depuis 2009, la Communauté française a quand même bien avancé dans le domaine.

Dernière petite chose, après mon parcours en politique, j'ai souhaité réintégrer le terrain pour un peu vérifier ce que la mise en application du cadre décréte donnait dans les écoles et j'ai présenté ma candidature pour devenir directeur diocésain. Cela me donnait un terrain de jeu intéressant parce que cela représente 180 écoles, 42000 élèves, tant de l'ordinaire que du spécialisé, donc un beau terrain d'expérimentation pour vérifier comment les écoles appréhendaient, découvraient cette réforme pédagogique.

Dernier détail, j'ai participé à la mise en place de la toute première classe inclusive pour les élèves atteints de trisomie 21 dans une école sur les hauteurs de Liège. C'est la toute première parce que ça n'existait pas. C'était un autre chaînon manquant et qui touchait là le handicap mental. Nous répondions à la demande d'une maman dont la fille avait 7 ans. Elle avait été maintenue en troisième maternelle, mais la maman ne souhaitait pas lui imposer de longs trajets en car pour aller vers une école spécialisée qui était relativement éloignée, en pleine campagne. Elle souhaitait que sa fille intègre l'enseignement primaire ordinaire. A l'époque, la direction avait demandé au ministre en charge de l'enseignement ordinaire d'avoir des moyens mais ce n'était pas possible, il fallait se tourner vers le ministre en charge de l'enseignement spécialisé. Ils se sont renvoyé la balle et j'ai demandé une rencontre pour leur proposer une solution. Si je persuadais une enseignante dans l'enseignement spécialisé de quitter son école pour rejoindre une classe au sein de l'école ordinaire, à condition d'avoir sept élèves dans la classe pour qu'on ait suffisamment de capital périodes, on pouvait accueillir cette fille dans une école ordinaire. Les ministres nous ont donné l'autorisation de faire ça et on a eu les sept élèves. Aujourd'hui, cela fonctionne toujours et ce système a touché beaucoup de jeunes puisque d'autres classes inclusives ont été mises en place en Belgique francophone.

### **Que penses-tu de notre système actuel en matière d'école inclusive ?**

C'est un sujet extrêmement complexe. Je connais bien la définition de ce que c'est l'école inclusive selon le modèle de Philippe Tremblay et ce que dit la littérature mais je n'oublie pas non plus que changer un paradigme d'enseignement du jour au lendemain est extrêmement complexe. Je l'ai vu au travers du plan dyslexie. Quand on a commencé à aborder le plan dyslexie en 2010, le mot « aménagement raisonnable » n'existait pas. On n'en entendait pas parler. Aujourd'hui, tout le monde en a entendu parler. La politique que je voulais développer à l'époque avec l'aide de Marie-Dominique Simonet, c'était une politique de tache d'huile, de conviction : d'abord convaincre quelques personnes qui, une fois qu'elles seraient convaincues, convaincraient les autres. C'est une politique du cheval de Troie et ça a marché parce que ça a fait tache d'huile. Si on impose un modèle du jour au lendemain par une décision politique pure et dure, il y a des levées de boucliers. On l'a vu en Flandre quand le M-decret a été imposé par le gouvernement flamand un peu trop rapidement, ça a provoqué des réactions en série. Le gouvernement flamand a fait une volte-face, une marche arrière considérable. J'ai toujours considéré que nous avons une chance extraordinaire en Belgique d'être un des rares pays au monde à imposer l'enseignement obligatoire pour tous, ce qui n'est pas encore une réalité dans d'autres pays européens. Quelques enfants, parfois, sont orientés vers des centres parce que leur handicap est tellement lourd que la scolarisation n'est pas possible. Mais ces centres essayent de développer un lien avec l'école, notamment par l'enseignement de type 5, comme le relais entre le monde de l'école et le monde psychiatrique et hospitalier. J'ai toujours considéré qu'imposer trop vite une réforme qui casserait le modèle n'était pas bon, d'autant plus que, et ça je l'ai souvent dit dans des

conférences sur le plan dyslexie, les enseignants sont des généralistes. Or, si on leur demande d'être au clair avec l'école inclusive et d'être de parfaits enseignants pratiquant une pédagogie universelle, on en fait du jour au lendemain des spécialistes. La plupart d'entre eux ne sont pas formés sur ce sujet-là. Si on ne les forme pas, si on ne les informe pas, si on ne les convainc pas du bien-fondé de ce que l'école inclusive peut apporter pour la société, le jeune, sa famille et son entourage, y compris l'enseignant, c'est voué à l'échec. Il faut prendre le temps de convaincre les gens et ça prend parfois du temps. Alors aujourd'hui, comme nous avons un enseignement obligatoire en Belgique, je considère que l'enseignement spécialisé est, par son organisation, un aménagement raisonnable pour des situations de handicap qui nécessitent une approche tout à fait différenciée et diversifiée.

Dans les travaux du pacte pour un enseignement d'excellence, il n'a pas été question de supprimer l'enseignement spécialisé. Il a été question de diminuer le taux de population actuel pour essayer de ramener un pourcentage équivalent à celui de 2004. Aujourd'hui, il y a une augmentation sans doute anormale de la fréquentation de l'enseignement spécialisé. L'objectif du décret de 2009 était d'inverser cette situation en permettant aux élèves de rester au sein des écoles ordinaires tout en bénéficiant d'un accompagnement complet. Le seul problème qui s'est passé, c'est qu'en faisant cela, on a ouvert une boîte. On a dit à l'ordinaire « ces enfants peuvent rester chez vous » et l'ordinaire a ouvert les vannes vers tous les élèves à besoins spécifiques qui s'y trouvaient. Et donc, plutôt que d'avoir une diminution d'orientation vers l'enseignement spécialisé, la population est restée plus ou moins la même, elle a même un peu augmenté. On a augmenté considérablement le nombre d'élèves en intégration pour atteindre les 11000 élèves il y a deux ans, avant que le décret sur les pôles territoriaux n'entre en vigueur. Je fais partie de ceux qui disent que le pacte centre bien l'avenir de l'enseignement spécialisé sur ses fondamentaux, ce qu'il peut faire pour les handicaps les plus lourds parce que des élèves ont besoin d'une réponse spécifique. Il y a 50 ans que l'enseignement spécialisé a été créé. Pendant 50 ans, le législateur et les différents cabinets politiques n'ont jamais demandé à l'enseignement spécialisé de rendre des comptes sur les moyens qui ont été mis à sa disposition pour rencontrer un objectif de société. Aujourd'hui, le pacte prévoit que les écoles spécialisées, tout comme les écoles ordinaires, doivent rendre des comptes au travers des contrats d'objectifs et des plans de pilotage. Et ça, c'est une révolution importante qui amène les gens à développer des compétences professionnelles bien plus accrues parce qu'il y a un regard de l'autorité publique et qu'il y a un développement du travail collaboratif qui se fait avec de nouveaux outils à disposition. Donc l'enseignement spécialisé est en train de changer. On voit aussi que la population se modifie. On voit arriver des situations avec de l'autisme de grande dépendance, avec des situations assez lourdes qui nécessitent une prise en charge complexe. L'enseignement spécialisé garde une raison d'être. Si, par malheur, un jour, on devait le supprimer par une décision politique quelconque, ce serait la pire décision à prendre car une fois qu'il sera supprimé, on ne pourra pas le recréer. En revanche, qu'on impose effectivement une professionnalisation des acteurs, alors on pourrait considérer que l'enseignement spécialisé a vraiment sa raison d'être et qu'il se démarque de l'enseignement ordinaire. D'autre part, en parallèle de ça, l'enseignement spécialisé, s'est fort investi dans le développement des pôles et de l'intégration, il s'est fait connaître. Les professionnels qui travaillent dans les classes ordinaires pour l'accompagnement des élèves en intégration sont la vitrine de l'enseignement spécialisé et des pôles. Cela prouve qu'il est un centre d'expertise. Il ne s'agit plus non seulement de pouvoir répondre aux besoins des enfants



de manière individuelle, mais aussi de donner des techniques d'apprentissage aux enseignants de l'ordinaire. Ça, c'est un changement majeur quand on veut une école plus inclusive. C'est aussi aider les équipes éducatives de l'ordinaire à modifier leurs pratiques pour développer des stratégies plus inclusives qui permettent à l'enfant à besoins spécifiques de se sentir bien, scolarisé dans un milieu plus normatif.

Aujourd'hui, on est au début des pôles, à l'aube de ce changement radical. Peut-être que dans vingt ou trente ans, les mentalités seront encore plus loin, plus éloignées, et qu'on aura un autre modèle. Je veux simplement dire qu'il ne faut pas aller trop vite. On voit se développer de plus en plus de classes inclusives pour des enfants en situation de handicap mental. C'est une bonne idée, ça évite, comme je l'ai dit tout à l'heure, parfois des trajets extrêmement importants en transport scolaire, mais il faut être certain que dans la classe inclusive, l'enseignant accepte l'idée que, pour un groupe de 6 ou 7 enfants, ce soit 6 ou 7 enfants, tous avec des besoins différents, des âges différents, des niveaux différents. Ce qui est intéressant dans les classes inclusives, naturellement, ce sont 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 on sème et qu'on récoltera sans doute d'ici vingt ans.

**Tu utilises les deux notions : l'intégration et l'inclusion. Quelle est pour toi la différence entre les deux ?**

Quand on intègre, c'est qu'on vient de l'extérieur. L'intégration, pour moi, tu es dans l'enseignement spécialisé et on t'accompagne dans l'école ordinaire. Mais pour t'intégrer de quelle manière ? Si c'est pour te stigmatiser, en disant que tu es dans une classe ordinaire, mais que quelqu'un viendra te chercher, te sortir du groupe à certains moments. Un professionnel viendra pour ta dyscalculie, tu vas partir dans un local à part, ça reste une intégration à minima parce que la réalité c'est qu'on ne développe pas l'inclusion dans la classe de l'enfant et le fait qu'il soit un élève comme un autre.

L'inclusion, c'est différent. L'élève est dans la classe, dans son milieu, avec ses pairs, dans son quartier, dans son village. Il est avec ses frères et sœurs, il grandit avec ses amis du village et il reçoit des réponses à ses besoins particuliers. Et ça, ça nécessite un autre regard de l'enseignant. On ne stigmatise pas, mais ça demande beaucoup de modifications des pratiques parce que, dans notre société belge où l'on certifie et valide chaque année scolaire, cela va poser un problème pour certains besoins spécifiques. La certification va devenir un problème, donc il va falloir relever sans doute des obstacles liés, mais c'est un sujet très sensible pour lequel aujourd'hui, je ne pense pas qu'une majorité de profs soient prêts. Et étonnamment, beaucoup de parents ne semblent pas prêts non plus. De la part de familles sans enfants à besoins spécifiques, on a souvent eu des levées de boucliers de parents quand il y avait un élève intégré en faisant part de leurs craintes de baisse du niveau de la classe, de la mobilisation de l'enseignant pour l'élève intégré au détriment des autres. Alors qu'en fait, c'est tout l'inverse qui se passe. D'une part, parce que l'enseignant a une aide complémentaire et donc ce co-enseignement est extrêmement bénéfique, tout comme un tutorat entre élèves. Les élèves les plus forts peuvent aider les autres et, étonnamment, les enfants apprennent

énormément de cette manière. Quand on aide quelqu'un d'autre et qu'on en tire une satisfaction personnelle, dans notre vie d'adulte, on continuera à aider les autres, quel que soit le métier qu'on exerce. Donc cela développe une attitude d'entraide envers les autres élèves de la classe qu'ils pourront utiliser dans d'autres contextes de solidarité, d'entraide et de coopération. On est aujourd'hui dans un monde ultra individualiste à haut rendement, je pense que le balancier doit revenir vers un peu plus d'humain, de respect des gens et de solidarité.

Les toutes premières expériences de Tremblay, c'étaient six élèves inclus dans une classe de première primaire d'une vingtaine d'élèves, avec deux titulaires à temps plein. Le duo était constitué d'un enseignant de l'ordinaire et d'un enseignant du spécialisé. C'était terriblement intéressant mais ce n'était pas généralisable car cela impliquait de faire monter ces six élèves en deuxième, en avoir six autres en première et finalement avoir 36 élèves inclus dans une école. On ne peut pas organiser ça dans toutes les écoles, c'est pour ça que le décret de 2009 n'a pas organisé les choses de cette manière-là mais a permis à chaque individu là où il était d'être intégré dans sa classe avec un soutien extérieur. On a vu à ce moment-là que les écoles qui avaient 3,4,5 ou 6 élèves intégrés de cette manière avait un peu plus de personnel à leur disposition pour développer d'autres pratiques. C'est un avantage pour les élèves mais aussi pour l'équipe. J'ai eu beaucoup de témoignages d'enseignants du spécialisé qui, au début, craignaient de quitter leur école et d'être soumis au regard des autres sur leurs pratiques. Même chose pour les professeurs de l'ordinaire qui voyaient quelqu'un arriver dans leur classe, regarder ce qu'ils faisaient. Il y a eu une saine émulation entre les deux. Au bout d'un moment, ils étaient devenus des cotitulaires. Les enseignants du spécialisé ont parfois pris sur le côté des élèves qui n'étaient pas étiquetés à besoins spécifiques, mais qui rencontraient des difficultés par rapport à un apprentissage, à un moment en créant des groupes de besoins. Ces élèves-là ont une réponse à leurs besoins sans qu'ils aient besoin d'un enseignement spécialisé ou d'un soutien plus permanent.

**En parlant des enseignants, est-ce que tu penses que leurs formations initiales et continuées les préparent à travailler dans une école inclusive ?**

Absolument pas. Je suis vraiment formel et ça fait des années que je le répète. Il y a eu plusieurs erreurs dans le passé, mais il faut les reconnaître parce que une fois qu'on les reconnaît, on va mieux. Il y a eu, notamment pour l'enseignement spécialisé, une volonté d'organiser une formation complémentaire pour tous les membres du personnel en estimant que l'enseignement spécialisé nécessitait une réponse adaptée particulière pour les membres du personnel et que les écoles normales et Hautes Écoles ne formaient pas à cela à l'époque, et donc l'enseignement spécialisé devait obtenir cette formation complémentaire. Malheureusement, à la suite d'un changement de gouvernement, cela a été annulé. Je le regrette parce que j'étais jeune directeur à l'époque et j'étais persuadé qu'on obtenait enfin une réponse à nos attentes. C'est vrai que je faisais partie d'une école qui avait de la chance parce qu'on nous a imposé d'avoir trois années de formation en orthopédagogie pour pouvoir être nommé. Toutes les écoles ne fonctionnaient pas comme cela. Le décret, lui, allait autoriser toutes les écoles à avoir cette certification et c'était très intéressant comme modèle parce que cela permettait d'engager des jeunes qui sortaient des Hautes Écoles et de les inscrire tout de suite dans une formation, avec une capitalisation de modules à suivre et une certification à la clé. Mais ça a été annulé, ça a été remplacé par le décret formation avec lequel on fonctionne toujours. Pour la



formation continue, dans l'enseignement spécialisé, on a droit à moins de jours que dans l'enseignement ordinaire pour des formations de type personnel. C'est complètement ridicule parce que c'est l'inverse qui aurait dû se passer.

La majorité des enseignants en Haute École, dans leur formation, abordent très peu les besoins spécifiques. Chaque année, j'essaie de sensibiliser des étudiants d'écoles normales ou de Hautes Écoles, mais je vois bien que, dans leur parcours, on aborde très peu ces choses-là de manière approfondie. Quand je rencontre des étudiants qui font une année supplémentaire en orthopédagogie et que je les questionne sur leurs connaissances sur les troubles, j'ai un vide alors qu'ils ont fini leur formation de base. On leur a donné quelques bribes d'informations mais on ne les a pas préparés à enseigner à des élèves à besoins spécifiques. Or, l'école inclusive, c'est d'abord former les enseignants à l'observation, à l'interpellation de personnes qui peuvent aider à proposer un projet d'apprentissage pour le jeune sur base de ses besoins particuliers. Ça, c'est vraiment important. Dans le cadre du Pacte, on nous annonce une réforme de la formation continue, une augmentation considérable des moyens pour répondre notamment aux objectifs des contrats d'objectifs et des plans de pilotages, entre autres dans l'axe de la formation. J'espère que cette augmentation des moyens va permettre de développer les compétences professionnelles. On ne peut pas faire de tous les enseignants des spécialistes de tout, mais on peut inscrire en eux cette volonté d'observer le jeune, d'essayer d'avoir les bons réflexes et surtout de développer cette bienveillance naturelle vers l'élève par rapport à ses besoins. Si ces deux concepts-là sont ancrés, inscrits à l'encre noire chez les étudiants, quand ils sont diplômés, ils peuvent se sentir un minimum armés pour avoir des élèves autistes, dysphasiques, TDAH dans leur classe. Je crois beaucoup à un concept qui n'est pas suffisamment développé aujourd'hui, c'est l'apprentissage par les pairs. Il y a des enseignants qui ont développé des compétences professionnelles, on devrait beaucoup plus permettre à d'autres enseignants de les rencontrer et de voir comment, au quotidien, ils utilisent des outils pour ensuite les transférer dans leur pratique. Prenons l'exemple des classes à pédagogie adaptée pour autistes. On permet à des enseignants qui veulent développer ces compétences-là d'aller se former dans ces classes pour rencontrer, voir comment l'enseignant fonctionne au quotidien. C'est la meilleure manière de transférer dans des pratiques professionnelles quelque chose. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage par les pairs. Il y a un vaste chantier à développer dans ce domaine.

**Pour d'autres choses, comme les outils ou les bâtiments, est-ce que tu penses que la Fédération Wallonie-Bruxelles a assez de moyens pour que l'école soit inclusive ?**

Déjà, au niveau des bâtiments, si on veut vraiment une école inclusive, il faut que toutes les écoles soient PMR. Elles ne le sont pas toutes. Il y a eu des expériences qui ont été menées à l'époque où j'étais au cabinet Simonet pour essayer de développer avec Cap 48, l'accessibilité des écoles fondamentales et secondaires aux élèves à mobilité réduite. Mais on a aussi de vieux bâtiments scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela ne rend pas les choses simples, mais je pense qu'aujourd'hui, la législation, à partir du moment où on rénove, où on construit de nouveaux locaux, nous impose de toute façon l'accessibilité aux PMR. Si on veut vraiment être une école inclusive, ces adaptations-là, c'est réservé à des enfants en situation de handicap physique. Pour les autres élèves, les écoles sont tout à fait adaptées au niveau des bâtiments, sauf parfois les locaux. Quand on veut, par exemple, scolariser des élèves en situation d'autisme, il ne faut pas des

locaux trop petits, il faut de vastes locaux parce que ces enfants ont besoin d'énormément d'espace pour parfois se mettre un peu à l'écart, se sentir à l'aise. Mais ce n'est pas un obstacle fondamental et on peut obtenir des subventions pour les travaux. Il suffit d'en avoir la volonté.

Quant aux outils, j'ai toujours considéré qu'on devait continuer à persévérer dans la mise à disposition d'outils à destination des équipes éducatives. On a commencé avec des brochures sur les troubles d'apprentissage, le haut potentiel, l'autisme, mais il y a d'autres situations pour lesquelles les enseignants ont besoin d'outils. Il ne s'agit pas forcément de choses compliquées à mettre en place. Je pense par exemple aux enfants ayant des troubles d'apprentissage. On peut fluer les documents pour aider à la fixation d'un élément à retenir, utiliser du papier de couleur jaune pour imprimer, agrandir le texte. Il faut expliquer ces outils et les communiquer. Pour ce partage d'outils, je pense que les pôles ont réellement un rôle important à jouer. Ça fait partie de leurs missions. On l'a bien vu avec les expériences pilotes, les équipes qui se sont constituées ont commencé à échanger les outils qu'elles construisaient elles-mêmes. À partir du moment où un outil est construit par un enseignant en collaboration avec une neuropsychologue et communiqué comme dans une valise à disposition didactique à d'autres, cela va parler aux enseignants. Au fur et à mesure, les équipes des pôles vont amplifier le nombre d'outils avec un beau potentiel pour soutenir l'ordinaire. Les pôles sont un service de ressources et d'expertises au bénéfice des autres, ça ne sert donc à rien d'imposer à l'enseignant de l'ordinaire de tout réinventer tout seul. On peut lui proposer toute une série d'outils et ensuite il se sent à l'aise, ce sont des outils très simples.

Quand on parle de différenciation pédagogique avec des enseignants de l'ordinaire, certains pensent que c'est complexe alors que c'est parfois très simple et cela combine des approches très différentes. Les enseignants se disent que si ça vient de quelqu'un qui est un expert du terrain, alors c'est un outil validé qu'ils peuvent utiliser. Ils vont se sentir bien avec l'outil et, au bout d'un moment, ça devient leur outil et ils l'utilisent tout seul. C'est ça le pari des pôles !

**Pour toi, est ce que l'inclusion scolaire est possible pour tous les élèves, quelle que soit la lourdeur ou le type de besoin spécifique ?**

Pas dans notre système tel qu'il est aujourd'hui, pas dans la société telle que je la connais aujourd'hui. 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. Dernièrement, j'étais dans une école spécialisée pour un repas et c'étaient des jeunes qui servaient à manger. Des anciens élèves étaient là et ils proposaient leurs services pour aider les autres ou remercier les profs. Quand je voyais le regard d'admiration des élèves sur leurs profs et leur bonheur d'être là, c'était vraiment beau à voir. 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. Je considère donc

qu'il nous faut un enseignement patchwork avec différentes possibilités pour que chaque élève trouve sa place là où il est reconnu par rapport à ses besoins. Je me méfie des dogmes du tout à tout. Tant le tout à l'inclusion que le tout au spécialisé, c'est une hérésie. Nous ne sommes pas prêts, et je défendrai jusqu'au bout de ma vie, jusqu'à mon dernier souffle ces élèves qui ont besoin de nous. Dans la cour de récréation d'une école ordinaire, on risque de se moquer d'élèves à besoins spécifiques qui hurlent ou s'accrochent à une rampe. Il faut trouver la bonne réponse et proposer un enseignement ordinaire et spécialisé de qualité. Si on donne plus de moyens à l'enseignement spécialisé, c'est parce qu'on attend de lui des résultats en termes de bien-être de l'élève, d'intégration dans la société et de développement de compétences relationnelles et sociales qui permettent aux jeunes de s'insérer.

### **Selon toi, la société est-elle inclusive et permet-elle cette évolution vers une école inclusive ?**

La société n'est pas inclusive. Elle ne l'est pas du tout, non. On pourrait dire oui mais dans un monde idéaliste. On peut le vouloir, on peut l'espérer. Je vais te raconter une anecdote. On m'avait signalé qu'il n'y avait plus d'écoles spécialisées en Italie. Avec un collectif de personnes, nous sommes partis en Italie pour visiter, surtout dans le nord, parce que, dans le sud, ils ont moins de moyens financiers parce que ce sont les communautés locales qui financent beaucoup. J'ai rencontré un orthopédaogogue 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'orthopédaogogue 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 orthopédaogogue à temps plein à ses côtés. Je suis revenu convaincu que ce n'est pas ça qu'il fallait faire. Les classes inclusives chez nous fonctionnent différemment parce que là on a une réponse à leurs besoins tout en permettant aux jeunes de vivre en société avec les autres dans la cour de récréation, aux cours d'éducation physique, lors d'activités de psychomotricité, à la piscine, lors de certaines activités d'éveil. Pour les apprentissages fondamentaux, je pense qu'ils ont des besoins particuliers qu'il faut pouvoir reconnaître. Je vois bien la réalité du terrain, je sais très bien comment sont les jeunes et je suis passé par là. Cette blessure du regard de l'autre, cela m'a marqué. Je me suis toujours dit que j'en ferai mon moteur de vie pour que plus aucun jeune ne vive une souffrance due au regard de l'autre ou à des remarques désobligeantes. Il faut plus de souplesse, plus de collaboration entre les niveaux, entre l'ordinaire et le spécialisé pour l'inclusion. Il faut que les barrières, les murs tombent. Il faut aussi plus de souplesse entre professionnels, en pensant aux paramédicaux, dans une optique d'accès à la rééducation pour tous. Est-ce que ce suivi doit se faire à l'école ? De nouveau, je pense qu'il y a eu une forme de détournement des moyens quand l'intégration a été mise en place. Ma vision était de mettre les moyens sur des enseignants qui avaient une vision orthopédaogogique pour



aider les enseignants de l'ordinaire à développer des compétences pédagogiques liées aux aménagements raisonnables. Beaucoup d'accompagnements en intégration ont été faits par des logopèdes ou autres paramédicaux. Les parents ne savent pas payer la logopédie, c'est compliqué pour certaines familles d'aller en rééducation à l'extérieur. Dans les milieux défavorisés, les parents n'y vont pas, donc on préfère le faire à l'école. C'est tout un débat de société. Quels sont les moyens que la société met pour que les familles aient accès à des rééducations ? Je pense que l'école n'est pas un lieu de rééducation, elle est un lieu d'apprentissage. Comment est-ce qu'on peut améliorer le système de l'INAMI pour permettre à des jeunes d'avoir plus de rééducation ? En collaboration avec l'école, peut-être qu'il y en a certaines qui peuvent avoir lieu durant le temps scolaire en essayant de trouver des bons moments où l'enfant peut être libéré de sa classe. Il faut aussi reconnaître que toutes les rééducations ne peuvent pas se faire en soirée. L'enfant a aussi besoin de temps pour lui, pour souffler. N'oublions jamais que les élèves à besoins spécifiques mettent parfois plus de temps pour faire leurs devoirs, pour apprendre, mais ils ont aussi besoin de faire des activités sportives, d'aller à la musique. Il faut pouvoir trouver un juste milieu. Au départ, pour moi, l'intégration c'était surtout avoir des enseignants ressources. Parfois, avoir dans des équipes une neuropsychologue ou une logopède, cela peut aider l'enseignant à développer vraiment des outils intéressants pour répondre aux besoins des élèves mais ils ne sont pas là pour faire de la rééducation.

#### **Est-ce que tu penses que l'inclusion scolaire est accessible à toutes les familles ?**

L'inclusion scolaire est accessible à toutes les familles, c'est ce qu'on dit. Les parents vont faire des demandes d'aménagements raisonnables, défendre l'intérêt de leur enfant de rester dans une école ordinaire. Sur le terrain, on le voit, cela ne concerne pas toutes les familles. Quels sont les parents qui connaissent les mécanismes ? Ce sont les familles les plus informées, celles qui cherchent activement donc c'est clair qu'il y a une inégalité dès le départ par rapport à l'origine sociale. Ces inégalités se marquent également dans l'inclusion. Les parents qui cherchent, ils trouvent. Les parents qui ne savent pas ou qui ne cherchent pas, ils ne trouvent pas. L'école doit jouer son rôle aussi pour aider ces familles-là à prendre conscience que leurs enfants ont des besoins, que plusieurs choses sont possibles pour eux dans notre système scolaire et donc pour rétablir cet équilibre lié à ces inégalités sociales.

#### **On a abordé beaucoup de choses autour de l'école inclusive, je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose pour terminer ?**

Un élément important pour moi, et je l'ai déjà signalé dans différentes instances, c'est qu'au moment où on met en place des aménagements raisonnables, on touche à la relation entre les parents, l'élève et l'enseignant. Cette situation met parfois l'enseignant de la classe ordinaire en tension, parce qu'il a l'impression que tout le monde se met contre lui, qu'ils ont des attentes démesurées. Quand les parents constatent que l'enseignant ne met pas en place les aménagements raisonnables, on a souvent des parents qui n'osent pas aller vers les instances pour faire bouger les choses parce qu'ils craignent que cela se retourne contre leur enfant. Ça, ça me dérange profondément. La seule réponse que je peux faire de ma place, de là où je suis, c'est de dire aux enseignants que c'est intolérable. Que les enseignants soient en difficulté, je peux l'entendre parce qu'un instituteur qui a 7 élèves à besoins spécifiques sur 20 dans sa classe, ce n'est pas facile. Ah oui, ça, c'est sûr. Il peut l'exprimer et demander de l'aide, mais il ne peut pas



nier la demande des parents et ne pas mettre en place les aménagements nécessaires. Des enseignants défendent l'égalité de traitement et ne veulent pas faire de différence dans ce sens mais ils doivent comprendre que c'est l'équité qu'ils doivent défendre. Un élève a besoin d'un clavier parce qu'il est dyspraxique, et tant pis si les autres n'en ont pas parce qu'ils n'en ont pas besoin. Quand on explique ça, ils comprennent beaucoup mieux. Souvent derrière le positionnement des enseignants, il y a une peur, la peur de mal faire ou une peur liée à la méconnaissance. C'est pour ça que moi, en tant que responsable de l'enseignement, je continue à être persuadé qu'il faut agir sur l'enseignant et le rassurer pour l'aider, l'outiller et le former. A partir de ce moment-là, tout va s'enchaîner naturellement.

Le plus bel aménagement raisonnable dont j'ai été moi-même bénéficiaire, c'est quand mon instituteur de première primaire a refusé de me faire doubler parce que je ne savais pas lire alors qu'en mathématiques j'étais vraiment excellent. C'était un dilemme pour lui parce que, dans les normes, on aurait dû me faire doubler. Il a simplement demandé à changer de classe, à monter en deuxième primaire pour continuer à m'aider. Je ne savais toujours pas lire alors que je maîtrisais les tables de multiplication et tout. La logopède continuait à s'occuper de moi, je commençais à jouer un peu plus avec les lettres, avec les sons. Le déclic est venu en troisième primaire, où cet instituteur m'avait encore suivi. Mon aménagement raisonnable, c'est lui et je lui en suis extrêmement reconnaissant. Il m'a montré le chemin à suivre pour continuer ma scolarité. Il a refusé l'inéluctable. Cela aurait été bien plus facile et confortable pour lui de me faire doubler mais cela n'aurait rien arrangé pour moi.





## **Interview D. Hélène Dieu et Emmanuelle Peltier, coordinatrices de pôles territoriaux – 29 mars 2022**

**Pour commencer, je vais vous demander de vous présenter chacune.**

Hélène : moi, c'est Hélène Dieu. Je suis coordinatrice du pôle inter niveaux de la zone est du Hainaut dont l'école siège est l'école fondamentale Sainte Gertrude à Brugelette. Enseignante de formation, je travaille depuis 23 ans dans l'enseignement spécialisé. J'ai commencé comme titulaire de classe dans les types 1, 2, 3 et 8. Ensuite, j'ai été accompagnante pour les projets d'intégration tout en ayant quelques heures de coordination. Durant ma carrière, j'ai continué à me former, j'ai une licence en sciences de l'éducation et dernièrement, j'ai suivi des cours universitaires en orthopédagogie. Depuis que l'école est entrée dans le projet pilote des pôles en 2018, je suis coordinatrice du projet.

Emmanuelle : moi, c'est Emmanuelle Peltier, actuellement coordonnatrice du pôle secondaire interzone, dont l'école siège est la Cime. C'est un pôle interzone puisque nous avons des écoles coopérantes à la fois à Bruxelles et en Brabant wallon, du fait que la Cime a deux implantations, à Bruxelles et à Genval. Ma formation initiale, c'est une licence en psychopédagogie dans une orientation orthopédagogie qui existait à l'époque. En termes de parcours professionnel, j'ai d'abord été un peu dans l'enseignement spécialisé maternel et primaire. J'ai travaillé 18 ans comme enseignante dans l'enseignement secondaire ordinaire, essentiellement en technique de qualification et puis retour vers l'enseignement spécialisé à la Cime, d'abord à la direction adjointe de l'école et puis à la coordination du projet pilote PARI soutenu par le SEGEC.

Hélène : j'ai une petite précision à faire aussi, comme Emmanuelle, le pôle est aussi interzone et inter réseaux chez nous. Il y a des écoles du communal qui se sont affiliées à notre pôle pour maintenir les collaborations existantes. La particularité du pôle, pour la prochaine rentrée, est que la gouvernance sera bicéphale, ça promet beaucoup de richesse.

Emmanuelle : il y a parfois des injonctions des réseaux qui n'ont pas permis de maintenir la collaboration avec certaines écoles.

**La première question que je souhaite vous poser, c'est de savoir, pour vous, ce que devrait être une école inclusive.**

Emmanuelle : c'est un enseignement rêvé. Ce n'est pas un enseignement réel, c'est un enseignement rêvé et c'est l'idée que c'est un enseignement qui s'appuie sur les différences individuelles plutôt que sur le concept de normalité comme ça a été construit. Maintenant, on imagine que tout le monde va faire la même chose en même temps et que c'est ça l'idéal rêvé. C'est vraiment une école qui part du postulat que la différence individuelle est mise au service de la collectivité. Une école qui n'aurait pas comme but d'amener tous les élèves justement au même but, aux mêmes diplômes, aux mêmes qualifications, et cetera, mais qui aurait plutôt comme but d'amener chaque élève le plus loin possible avec ses possibilités, et de trouver le chemin le plus juste pour lui. Pas seulement le chemin scolaire mais aussi le chemin pour son projet de vie et pour sa vie en



général. Pour moi, à ce titre, en fonction des questions qui vont arriver par la suite, l'enseignement spécialisé participe pleinement au projet d'un enseignement inclusif.

Hélène : je suis d'accord avec Emmanuelle pour cette question. On sait d'ailleurs que les systèmes d'enseignement qui fonctionnent le mieux sont des systèmes où l'aide est mutualisée, c'est une école qui encourage l'inclusion. Mais c'est vrai que l'on y croit, à ce rêve... Le tout, c'est d'agir !

Emmanuelle : on parle d'abord d'un rêve. Et puis après on va dans les choses plus concrètes.

Hélène : j'avais pris une définition qui était un peu plus classique pour moi. C'est un enseignement qui met en œuvre des dispositifs qui visent à réduire, d'entrée de jeu, tout ce qui est barrière matérielle, psychologique, pédagogique, culturelle voire sociale, et parfois même psychologique pour avoir vraiment accès aux mêmes choses. Mon idée est vraiment d'avoir un environnement scolaire qui soit adapté et flexible en fonction des élèves et de leurs besoins, pas forcément en fonction de leur handicap. Qu'on ne fasse plus cette différence, mais qu'on considère l'individu, l'enfant dans toute son entièreté. Il en est où ? De quoi a-t-il besoin ? Que vise-t-on pour lui ? On a un enseignement ordinaire et un enseignement spécialisé, mais finalement, au bout du compte, est-ce qu'on ne dirait pas juste un enseignement inclusif et que cela s'emboîte l'un dans l'autre ? Favoriser ce maillage serait prometteur et ambitieux, guider l'élève vers ce qui lui convient le mieux. J'avoue qu'il faudra la mise en place de moyens importants.

**Je pense au système en communauté germanophone où effectivement enseignement spécialisé et ordinaire sont sur des mêmes campus, voire dans des bâtiments communs et ils revoient la situation chaque année au cas par cas, selon les besoins de l'enfant et ses capacités. L'élève pourrait suivre certains cours dans la classe ordinaire et d'autres dans la classe spécialisée. J'ai l'impression que ton image de l'école inclusive rejoint ce système.**

Hélène : ça le rejoint, mais il y a toujours ces deux chemins. Est-ce qu'au final, on ne pourrait pas, au terme de notre rêve, aboutir à un seul chemin en y incluant toutes les richesses de part et d'autre ? C'est peut-être utopique mais j'ai envie d'y croire.

**Je voudrais savoir quelle nuance vous faites entre l'intégration et l'inclusion.**

Hélène : ayant vécu l'intégration pendant dix ans, c'est vraiment une aide qui est fixe, avec un accompagnement en général physique, que ce soit par un prof ou par un paramédical, où l'enfant reçoit une aide appropriée. L'intégration était en tout cas considérée chez nous comme une porte d'entrée à la contagion, à la sensibilisation des aménagements raisonnables auprès de l'enseignant ou de l'équipe éducative de l'école ordinaire. Au fur et à mesure des années, l'aide est devenue plus flexible, on se permettait des prises en charge individuelles, en petits groupes et parfois au sein des classes. Ces modèles d'accompagnement découlaient toujours du besoin de l'élève en intégration. L'inclusion est de ne faire qu'un. L'intégration avait et a encore parfois tendance à déresponsabiliser certains enseignants. Mais ce n'est pas une généralité, heureusement. Il y a des écoles qui ont su profiter des bienfaits, des richesses, de l'expertise pluridisciplinaire issus de l'enseignement spécialisé.



Emmanuelle : je me suis vraiment placée du point de vue de la signification de ces termes dans le contexte de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles, donc pas du sens des mots dans le dictionnaire. Dans ce contexte, la différence est assez claire et ça rejoint bien sûr ce qu'Hélène vient de dire, c'est que l'intégration c'est un moyen, un mécanisme bien précis, dans un cadre bien précis, qui permet à des élèves issus de l'enseignement spécialisé le retour vers l'enseignement ordinaire avec une aide humaine individuelle. C'est quelque chose de très cadré et de très ciblé et c'est un moyen, ce n'est pas un but. Cependant, l'inclusion, c'est effectivement de l'ordre de la finalité, de la philosophie, de la mentalité et c'est donc beaucoup plus large. L'intégration est un moyen qui permet de développer l'inclusion au sein de l'école et effectivement, entre autres, par cette petite contagion, ces sensibilisations et tout ce qu'on peut faire au départ de l'intégration. L'inclusion, pour moi, cela va au-delà de la prise en compte des troubles ou des handicaps, c'est aussi l'inclusion par rapport à tous les élèves en fonction de leur origine socioculturelle, de leur genre, et cetera. C'est vraiment un idéal qui permet de faire vivre ensemble et progresser tous les élèves.

**Dans le dictionnaire, effectivement, l'inclusion c'est une adaptation de la société pour tous. Quand la société inclut, c'est elle qui s'adapte aux différences. Dans le cadre de l'école, c'est s'adapter aux différents profils d'élèves. Au contraire, quand on parle d'intégration, c'est la personne qui doit s'adapter pour entrer dans la société, dans le système tel qu'il est.**

Emmanuelle : dans les faits, cette adaptation, elle doit être faite des deux côtés. Le travail des pôles va dans ce sens-là. Comment l'école peut adapter petit à petit les choses ? Mais bien sûr qu'il y a aussi un travail d'adaptation de la personne elle-même dans ce projet. Pour parler aussi de la ségrégation, elle vient du fait qu'en Belgique, en mettant en place l'enseignement spécialisé, on a séparé ces deux mondes. Il y a eu toute cette organisation qui s'est mise en place et qui a permis de scolariser beaucoup d'enfants grâce à l'enseignement spécialisé. On oublie quand même parfois qu'on condamne notre enseignement spécialisé pour cette ségrégation. Et en même temps, on oublie que ça a permis à beaucoup d'élèves en Belgique d'être scolarisés, ce qui n'est pas toujours le cas des pays qui se revendiquent sans enseignement spécialisé et inclusifs. On ne dit pas ce qui est fait de ceux qui ne sont pas dans les écoles. Je trouve que l'enseignement spécialisé participe à l'enseignement inclusif parce qu'il y a cette idée que tout le monde, ou le plus possible, est scolarisé donc il y a quand même quelque chose de commun. Je reprends l'idée de tout à l'heure, c'est vraiment pour moi l'objectif des pôles. C'est effectivement de refaire ce lien et ce pont entre ces deux mondes qui travaillent ensemble pour ce projet plus inclusif, d'amener les élèves à pouvoir voyager autrement à l'intérieur de tout ça, avoir de nouveaux chemins qui s'ouvrent pour eux, pour avancer.

**Pour revenir au cœur du sujet effectivement, notre système actuel, qu'est-ce que vous en pensez en matière d'inclusion scolaire ?**

Hélène : On avance, à petits pas certes, mais on avance...c'est un travail conséquent. C'est une des missions des pôles, c'est une mission vraiment sur le long terme où tout le monde, pas seulement les pôles, doit être partenaire. Il n'y a que comme ça qu'on pourra faire changer les mentalités parce que c'est vraiment un travail de mentalité. Accepter nos différences, sans jugement, sans stigmatisation et se dire qu'il y a moyen d'œuvrer tous vers ce même but. C'est vraiment une approche qui peut se faire dans sa globalité, et

pas que dans l'enseignement spécialisé. Les pôles permettent que l'enseignement spécialisé soit reconnu à sa juste valeur (d'ailleurs les écoles sièges des pôles sont toutes des écoles spécialisées). Cependant, l'intégration y est aussi pour quelque chose, sans elle les écoles ordinaires n'auraient pas découvert ce que l'on fait réellement. Ça rejoint ma réflexion de départ, que l'idéal ce serait vraiment une école mixte. Aujourd'hui on prône l'école pour tous mais le chemin est ardu, car la différence c'est d'abord une question d'éducation. Cela dit, je suis consciente du chemin à parcourir, du monde à convaincre. 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. Il y a encore du boulot par rapport à tout ça, mais il y a des choses qui se mettent en place et le pôle a vraiment un grand rôle à jouer dans cette interface.

Emmanuelle : je vais enchaîner en disant qu'effectivement c'est un gros chantier. C'est un système en devenir et ça va prendre du temps. C'est une grosse machine et je crois aussi que ce qui est en œuvre, juste changer les pratiques comme on l'entend parfois, c'est vraiment changer au niveau des mentalités, au niveau des perceptions. Ce qui est positif dans ce projet-là, c'est ce lien. C'est effectivement de redonner une place plus juste à l'enseignement spécialisé. Il y a toute une série d'idées négatives qui sont véhiculées sur l'enseignement spécialisé. Ce sont des représentations qui sont dans la tête des personnes qui sont à faire évoluer et qui peuvent vraiment s'élargir. Ça fait peur et ça va prendre du temps. 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.

**Vu ce que tu partages par rapport aux enseignants, j'ai envie d'enchaîner avec une autre question. Pensez-vous que les enseignants, avec la formation initiale et continue actuelle, sont préparés et outillés pour accueillir ces élèves dans leurs classes ?**

Hélène : avec ma collègue, Jessica, nous avons été invitées à la semaine de l'enseignement spécialisé dans une Haute École. Leur demande était ciblée sur la présentation des troubles d'apprentissages. En discutant, nous nous sommes rendu compte que peu d'étudiants en dernière année connaissaient des choses sur les élèves à besoins spécifiques, les aménagements raisonnables, les pôles, etc. Nous en avons donc profité pour leur parler des pôles, des troubles et handicaps, montrer comment ils pouvaient aménager leur classe. Notre intervention a duré quatre heures, c'était intensif, j'avoue ! Ils connaissaient les agrandissements, la police d'écriture, mais ils étaient étonnés de voir tout ce qui était possible et quels profils d'élèves ils pourraient rencontrer. Ils ont découvert une grosse partie en une après-midi.

La réponse à ta question, c'est non... Aujourd'hui, si tu veux en savoir plus sur les élèves à besoins spécifiques, il faut poursuivre d'autres études. Et ce n'est pas la faute des profs, c'est de plus haut que ça doit venir. Avec cette école-là, on a décidé de faire un partenariat, avec un centre PMS également, pour l'année prochaine.

Emmanuelle : ce que j'ai envie de dire, c'est que je pense qu'actuellement ce n'est très certainement pas encore suffisant. 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 cetera fassent partie du contenu supplémentaire. Contrairement à ce qui a toujours été considéré jusqu'à présent, le travail avec les élèves à besoins spécifiques et l'enseignement spécialisé ne font pas partie de la formation initiale. Se former dans ce domaine, c'est quelque chose que les enseignants choisissent, font en plus : de l'orthopédagogie, une formation continue axée besoins spécifiques. Mais ça n'a jamais vraiment fait l'objet d'une reconnaissance d'une formation spécifique. Je crois que ce qu'il faut faire, ce qui est nécessaire maintenant, c'est que cette approche-là, elle soit dans la formation obligatoire de base. 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 ils doivent être préparés. En pratique, particulièrement cette année, on a plus été sollicité pour intervenir dans la formation dans des Hautes Écoles. Lors de stages, les étudiants sont dans des classes où ils rencontrent les élèves à besoin spécifique et la mise en pratique des aménagements raisonnables. Ils entendent parler de ça dans les stages et ils reviennent vers leurs professeurs avec des questions précises sur le sujet. Pour peu que ces professeurs connaissent l'intégration et le système des pôles, ils nous invitent et nous sollicitent pour venir faire des interventions comme celle que tu décris. Mais ce n'est pas encore quelque chose qui est vraiment inclus volontairement et pour lequel il y a des heures prévues dans la formation, avec des objectifs précis. C'est plus de l'information qu'on fait, ce n'est pas de la formation. C'est difficile à croire qu'en mettant une réforme en route comme celle qu'on connaît aujourd'hui, que l'on ne puisse pas mettre d'office ce genre de programme dans la formation des profs. C'est vraiment paradoxal parce que les étudiants sont demandeurs de formations et d'outils pour se préparer. Je prends l'exemple du secondaire que je connais. Un enseignant qui accueille un stagiaire, il choisit parfois les classes en voulant bien faire pour le stagiaire, le préserver d'une réalité qu'il va rencontrer, à laquelle il ne sera donc pas préparé. C'est un changement d'amener les étudiants à aller dans toutes les classes et à rencontrer toutes les réalités, toutes les facettes du public scolaire. C'est un point d'interrogation de savoir comment est-ce qu'aujourd'hui on aborde la question de la différenciation dans la formation des enseignants.

**Vous pensez que ce manque dans la formation initiale peut être comblé dans la formation continue ?**

Hélène : cela fait partie du changement de mentalité, c'est aussi ça qui doit être intégré dans la formation. L'enseignant, il doit être curieux, il doit effectuer des recherches, il doit s'informer.

Emmanuelle : au niveau secondaire, il y a quand même toujours le focus matière qui est là dans la formation et pas le focus « comprendre l'élève qui apprend ». Il faudrait trouver un bon équilibre. Sur du long terme, il faudra prouver que ça fonctionne. Et ce n'est pas de la responsabilité du pôle. On n'est pas garant de la réussite, on est garant de l'aide qu'on apporte à l'école et à l'équipe éducative.



**On vient de parler de la formation. Au niveau d'autres moyens, des bâtiments, de l'encadrement, des outils, est-ce que, pour vous, notre système dispose de suffisamment de moyens ?**

Emmanuelle : j'ai envie de dire deux choses très spontanément et très naïvement. Qui suis-je pour évaluer les moyens de l'enseignement ? Deuxièmement, bien sûr qu'avec plus de moyens, on ferait plein de choses merveilleuses, on ferait de plus beaux voyages et on habiterait dans de plus belles maisons. Si on attend des moyens pour pouvoir faire les choses, ça ne va rien amener. Je pense qu'on est dans une période de transition et de construction, donc on doit d'abord faire avec ce qu'on a. Si on prouve, par le travail qu'on fait, qu'il y a des manquements au niveau des moyens, on pourra se battre pour trouver une nouvelle manière d'utiliser les moyens ou de les répartir. C'est logique qu'on démarre avec une enveloppe fermée. Cette réforme de l'enseignement coûte forcément de l'argent et l'argent, il ne vient pas de n'importe où. Je ne mets pas la question des moyens comme étant une barrière. Je n'ai pas de prise là-dessus, ce n'est pas mon job. On doit y aller avec les pôles, on se met au travail et on verra effectivement dans les cinq ans qui viennent, il y aura des évaluations. Quand je gère un budget, je vais d'abord définir une somme et puis on va avancer avec cette somme. Et si mon rêve se réalise, tant mieux, si à un moment donné je cale, je vais prendre des risques. Les moyens, on ne sait pas les démultiplier. Est-ce qu'ils ont été mis au bon endroit ? Si j'ai un regret à formuler 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.

Hélène : un enseignant doit toujours être créatif s'il veut quelque chose. Des moyens, on n'en a jamais eu des masses. Ça fait quatre ans qu'on est dans le pôle, quatre ans qu'on clame haut et fort ce dont on a besoin et aujourd'hui il y a encore des choses qui ne sont toujours pas là alors que, dans deux mois, c'est la fin de l'année. Je dis toujours que l'enseignant doit être créatif, alors je pars du principe qu'on fait avec ce qu'on a et que l'on essaie de prioriser comme on peut. On tente de faire au mieux en fonction de ce qu'on a analysé dans la zone et je me dis qu'on a cinq ans pour y arriver. On décide de se mettre la pression ou pas, ça c'est propre à chacun, mais en tout cas il y a des choses qu'il y a moyen d'avoir et de faire... Effectivement, il y a des écoles qui ont besoin de plus de moyens humains et matériels, d'autres moins parce que les parents savent donner du matériel ou aller payer des aides extérieures pour leur enfant. Le manque de moyens nous pousse à faire des choix, c'est la réalité de terrain au quotidien. Mais ce manque pourra en essouffler plus d'un... Est-ce que le pôle pourra combler tout ça ? Je ne sais pas.

**Est-ce que c'est dans ses missions ?**

Hélène : non mais comme on a une conscience professionnelle, on aidera au mieux...  
L'enseignement, c'est le don de soi !

Emmanuelle : à un moment donné, toutes les adaptations qu'on peut imaginer, ça passe par du matériel. Il y a des priorités et toutes les écoles n'ont pas le même potentiel parce que les écoles ne sont pas toutes égales.

**Pour passer à une autre question, selon vous, est ce que l'inclusion scolaire est possible pour tous les élèves et tous les types de besoins spécifiques ?**

Emmanuelle : je pense que ce n'est pas un objectif. Si on parle juste de l'inclusion dans l'enseignement, si on garde l'idée que l'inclusion, c'est le fait, qu'il y ait toutes ces différentes écoles, y compris l'enseignement spécialisé, tous les élèves ne doivent pas être inclus dans des écoles ordinaires. Je vais plutôt dans ce sens-là. 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 sont plus dans l'enseignement spécialisé. Au niveau du secondaire, je trouve qu'il y a vraiment 3 questions importantes par rapport à cette place des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Il y a la question des apprentissages scolaires, des bases qui doivent être là. Si on pense aux élèves qui relèvent du type 2 avec une déficience mentale sévère, il y a des acquisitions scolaires auxquelles ils n'auront pas accès. À côté de l'aspect vraiment apprentissage, il y a le fait d'être dans une dynamique scolaire. Je pense que l'enseignement ordinaire nécessite de l'élève qu'il soit vraiment dans une dynamique scolaire, que ce soit un projet qui ait du sens pour lui. Des élèves qui ont envie de réussir à l'école, qui ont envie d'apprendre ont leur place dans l'enseignement ordinaire. Ça ne veut pas dire qu'ils sont toujours motivés et qu'ils sont toujours autonomes. Mais c'est un élément vraiment très important dans leur attitude, dans leur comportement, dans leur rapport à l'école. La troisième chose, c'est toute la dimension affective, la manière dont les jeunes gèrent l'aspect émotionnel et le fait de respecter un cadre qui est très différent dans l'enseignement ordinaire et qui n'est pas possible pour tout le monde. Souvent, on voit juste l'aspect apprentissage et on oublie les deux autres points qui sont liés. Des élèves qui ont un bon potentiel d'apprentissage, si les deux autres piliers ou même si un seul pilier n'est pas là, ça ne fonctionnera pas. Ce n'est pas qu'une question d'adaptation. Le nombre d'élève d'une école ordinaire, ça change, c'est de l'imprévu tout le temps. Si émotionnellement, le jeune n'est pas prêt à ça, ça ne va pas fonctionner. 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. Je pense que la différence entre le primaire et le secondaire n'est pas toujours bien mesurée non plus.

Hélène : je suis d'accord avec Emmanuelle. Notre pôle est depuis cette année en inter niveaux. Nous découvrons toute la culture des écoles secondaires qui est assez différente de celle du fondamental mais tout aussi intéressante. Le fondamental ne connaît pas bien les attentes du secondaire. Que fait-on en première secondaire ? Ses options, ses orientations... Comment on y travaille ? Dès la première commune, les élèves doivent arriver quasi autonome en gérant les différentes matières, les exigences de tous leurs nouveaux profs ; ce n'est pas toujours évident pour certains élèves à besoins spécifiques.



Un projet vers le secondaire, cela s'anticipe et se prépare avec l'élève, sa famille et les écoles.

Emmanuelle : le projet d'inclusion, que ce soit via le mécanisme de l'intégration, via les aménagements raisonnables ou n'importe quoi d'autre, c'est l'équilibre de ces trois piliers qui va permettre à l'élève de se sentir bien dans l'enseignement ordinaire et d'évoluer et apprendre.

Hélène : à l'heure actuelle, je ne suis pas certaine que l'école ordinaire puisse répondre à tous les besoins des élèves. Il y a des limites matérielles et des limites physiques. Il y a parfois des limites affectives. Il faut savoir que certains profs ne savent pas travailler avec ces profils d'élèves, par manque de formations ou par peur ou encore face à la taille des classes. Si l'inclusion est acceptée, si elle fait partie intégrante du système, si elle est positive et sans catégories, ce ne serait pas une question à se poser. L'élève, il est là. Est-ce qu'il a besoin d'adaptations s'il est dans une école pour tous et une école de tous ? A méditer...

Emmanuelle : pour moi, il y a une limite actuelle de toute façon, c'est plus spécifique au niveau du secondaire. Il y a une chose, pour le moment, qui est établie très clairement au niveau de l'enseignement ordinaire secondaire, c'est que l'objectif ne doit pas changer et tant qu'on poursuit le même objectif, bien sûr que tous les élèves ne pourront pas participer à ce projet. C'est le principe de l'enseignement spécialisé secondaire et des formes, avec des objectifs différents. Le problème, c'est la certification et l'impossibilité d'adaptation.

Hélène : on retrouve la problématique de la certification aussi au fondamental (toutes les adaptations ne sont pas autorisées même si l'élève les a eues tout au long de l'année), c'est toujours un combat.

Emmanuelle : les besoins, c'est plutôt derrière les types. Et les formes, c'est l'objectif qu'on poursuit. La forme 4, ce sont les mêmes objectifs que l'enseignement ordinaire. La forme 3, c'est une qualification professionnelle dans un milieu de vie ordinaire. La forme 2, c'est l'adaptation sociale et un projet professionnel, mais dans des milieux adaptés. Et puis la forme 1, c'est la socialisation et un projet personnel dans des milieux de vie adaptés. Forcément, l'objectif qu'on vise est lié aux besoins donc ça se rejoint.

### **Est-ce que vous pensez que c'est accessible à toutes les familles de défendre un projet d'inclusion pour leur enfant ?**

Emmanuelle : je pense que c'est très compliqué. C'est peut-être parce que j'ai un pied en Brabant wallon et un pied à Bruxelles que je vois les différences. Je pense qu'il y a une accessibilité limitée à la compréhension de notre système scolaire. Il y a une montagne pour certaines familles dans l'accessibilité aux démarches et aux informations. A un moment donné, c'est un peu un coup de poker. Les parents qui auront rencontré les bonnes personnes au bon moment, pour eux ça va fonctionner. Pour d'autres, c'est plus compliqué. Quand je demande ce qu'est le parcours scolaire de leur enfant, j'ai parfois des parents qui me demandent combien de temps j'ai devant moi. Ce sont parfois des parcours terribles. Rien que la compréhension du système scolaire, c'est parfois inaccessible pour certains parents.

### **Que pensez-vous qui pourrait être fait pour remédier à ça ?**

Hélène : Il y a des partenaires incontournables. Par exemple, les centres PMS sont là pour aider à comprendre le système scolaire. Je pense qu'ils peuvent accompagner le parent. Mais il faut d'abord que le parent aille vers le centre PMS. C'est déjà un frein parce que certains parents ne veulent pas aller vers le centre PMS. Pour eux, s'ils font appel au centre PMS, c'est qu'il y a un problème. Le centre PMS, c'est un partenaire qui gravite autour de l'enfant, qui accompagne l'enfant et ses parents. Il faut aussi changer l'image du centre PMS. À travers les pôles, il faut composer avec la procédure de chacun. Chaque centre PMS a ses procédures. Le pôle, c'est un partenaire supplémentaire. Comme il fait le lien avec les différents intervenants par rapport à l'école, je trouve que c'est peut-être une porte d'entrée pour le parent. Mais on n'est pas directement au service des parents. Quoi qu'il en soit, je pense qu'il faut toujours rester en relation de confiance et de collaboration avec les écoles et les élèves.

### **Par rapport à ces inégalités entre les familles, dans une optique d'accès à la rééducation pour tous et de lien entre les professionnels, est-ce que vous pensez que le soutien paramédical (par exemple, logopédique) doit avoir lieu au sein de l'école ?**

Hélène : j'ai envie de dire que oui, pour toutes les familles qui n'ont pas les moyens de se déplacer, pour toutes les familles qui n'ont pas les ressources pour aller vers les spécialistes. Je pense que l'école pourrait faciliter l'accès. Comme on le considère dans l'enseignement spécialisé, c'est à portée de main et ça fait partie de la réponse aux besoins de l'élève. A savoir que l'intégration permet cette pluridisciplinarité.

Emmanuelle : je ne sais pas si on parle d'un système privé ou si on parle de la réalité actuelle et de ce qui est possible comme prise en charge paramédicale, par exemple dans le cadre des projets d'intégration ou par rapport aux accompagnants. Dans le secondaire, le fait de d'envisager des prises en charge individuelles, voire paramédicales dans le temps scolaire c'est vraiment un gros problème dans le sens où ça renvoie chaque fois à cette question de la priorité. Qu'est-ce qui est prioritaire pour l'élève ? Est-ce que c'est le cours de gym ? Est-ce que c'est le travail avec le thérapeute ? C'est tout un cheminement de collaboration pour arriver à trouver le juste milieu. On a pu le faire en très bonne collaboration avec une école pour un élève dont les besoins en termes de prise en charge kiné sont tels qu'on a pu mettre en place un suivi dans le cadre de l'intégration, dans le temps scolaire, à l'école. C'est un cas particulier où cela a été bien construit avec l'école.

### **Que ce soit à l'école ou non, je pense qu'il y a besoin d'un lien entre ces professionnels et l'école.**

Hélène : c'est nécessaire. Dans des conseils de classe de l'ordinaire, pour des élèves sans aménagements raisonnables ou intégration, quand je demande le dossier de l'élève, il y a bien des bilans, mais personne n'est au courant que l'élève est pris en charge par un kiné ou un logo. C'est hyper important de savoir et de créer des contacts avec ces professionnels. Les intégrations, et le pôle, ont poussé certaines écoles à rechercher ces informations et à provoquer, tisser le lien avec les professionnels paramédicaux. C'est rassurant de savoir que l'élève est suivi, qu'on peut se contacter, que la logopède travaille avec tel outil pour l'élève, qu'on peut utiliser celui-ci en classe. Il y a des écoles qui mettent dans leur fiche d'inscription un état des lieux des prises en charge de l'élève en

dehors du temps scolaire pour que l'équipe soit au courant. Si les parents veulent bien partager l'information, évidemment.

**Pour vous, quels sont les bénéfices de l'inclusion scolaire pour tous les acteurs concernés, mais aussi ses limites ?**

Emmanuelle : pour les bénéfices, j'ai un mot : humanité. Les limites, c'est ce que je disais tantôt, c'est clairement la question de l'objectif qui doit être atteint. Je ne sais pas si notre ministre se rend compte du paradoxe, de la double contrainte dans laquelle les enseignants sont. Ils ont deux injonctions contradictoires, donc quoi qu'ils fassent, ils le font mal. L'objectif ne change pas donc je dois adapter ma manière de faire avec cet élève en visant le même objectif. Et de l'autre côté, je dois revoir ses objectifs ou je dois revoir sa mission, mais ça, je ne suis pas autorisé à le faire. Si je veux vraiment m'intéresser à l'élève, me tourner vers lui, je dois accepter que ce ne soient pas tout à fait les mêmes objectifs pour lui, mais alors je suis en porte-à-faux vis-à-vis de mon employeur, de la FWB. C'est mission impossible. On dit aux enseignants « l'objectif ne change pas, vous devez suivre le même objectif, vous devez qualifier », mais on leur dit aussi qu'ils doivent s'adapter aux élèves à besoins spécifiques. Dans notre travail de pôle, on doit composer avec ce paradoxe qui est là et quand même trouver un chemin pour l'élève et sa progression. Ce n'est vraiment pas évident et à un moment donné, c'est de toute façon une question de personne. Je vais prendre une situation très concrète, qui évoquera peut-être des choses que vous connaissez, mais on a un inspecteur de français qui va autoriser la lecture vocale au CEB et un inspecteur de mathématiques qui va refuser la calculatrice au CEB. Là, c'est une question de personne centrée sur la matière, sur l'élève ou sur les objectifs. Si on analyse les fiches outils de la FWB avec les modalités de passation du CEB, le paradoxe est là aussi.

Hélène : 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. Ça a été mis en place toute l'année, parfois pour toute la classe, et au CEB, il y en a seulement deux qui ont droit d'utiliser ces aménagements et les autres pas. Il reste cette petite porte de sortie comme quoi le conseil de classe est souverain et la décision du conseil de classe lui appartient mais ça reste difficile pour les enseignants de se situer par rapport à ces injonctions-là. Comme autre limite, de ce que je vois sur le terrain, c'est une surcharge pour les enseignants. C'est une surcharge ardue de s'adapter aux spécificités de chaque élève et ça, c'est une limite, vraiment peut-être parce qu'ils ne sont pas formés ou qu'ils ne sont pas curieux ou qu'ils n'ont pas la mentalité ou par appréhension ou encore parce qu'ils sont fatigués de tout ce qu'on leur demande. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est quelque chose qui est lourd. C'est une limite qui n'est pas négligeable sur le terrain. Sinon, il y a plein de bénéfices : combattre la discrimination, renforcer l'acceptation de l'autre dans ses différences, assurer une scolarité réussie. Quand je parle de scolarité réussie, c'est surtout au niveau de l'épanouissement personnel. Les bénéfices, c'est aussi de permettre aux enfants de travailler sur des objectifs individuels tout en étant avec d'autres enfants de leur âge, de favoriser la participation des parents et des intervenants extérieurs, de créer un environnement bienveillant, serein, d'encourager une culture de respect, d'appartenance, d'apprentissage sur la différence, de maximiser le potentiel de chaque élève. C'est encore être motivé, se motiver mutuellement et développer les forces et les talents de chaque individu. Ce sont des bénéfices qui ne sont pas négligeables et en



même temps j'ai envie de te dire que serait sympa qu'on les pense et qu'on les porte pour chacun des élèves, quels qu'ils soient, mais est-ce aussi une question de moyens ?

**Est-ce que vous pensez que notre société est elle-même inclusive et prête pour mettre un cadre à cette école inclusive ?**

Emmanuelle : l'école inclusive va permettre à la société d'être effectivement inclusive. Alors je pense qu'il y a des actions qui sont déjà menées dans la société en faveur de l'inclusion, mais ça reste des actions. Je repars dans le rêve et l'idéal mais je pense que c'est en travaillant cette école inclusive où on apprend aux enfants que c'est normal d'être dans un lieu avec un enfant qui ne voit pas, avec un autre qui ne marche pas, avec un autre qui a une couleur de peau un peu différente et encore un autre qui s'habille différemment que spontanément, cela sera normal dans la société aussi. Je pense que c'est cette éducation à l'inclusion et à l'accueil de la diversité qui fait la société. Alors après, c'est la poule et l'œuf, on ne sait pas très bien lequel va commencer mais je pense qu'il y a des leviers dans la société pour rendre l'école inclusive. Il y a parfois des exemples que nous on utilise en tant que professeur. Je reviens sur des choses plus terre à terre de l'enseignement, justement. Pour des professeurs du qualifiant, c'est très difficile d'octroyer une qualification alors qu'il y a une situation de handicap qui empêche effectivement certaines compétences.

On a des leviers dans la société, dans le fait que, par exemple, en travaux de bureau, il y a une obligation dans les administrations d'avoir des postes ouverts pour ces personnes et donc on peut les préparer avec des vraies compétences, même si effectivement, pour certaines tâches spécifiques, ce sera peut-être difficile. Quand les profs réalisent qu'il y a des choses qui sont possibles dans la société, ils sont d'accord de revoir leur manière de penser, les compétences. Pour les élèves et les écoles qui préparent au CESS, c'est bien de pouvoir leur rappeler que la question des aménagements raisonnables, elle a d'abord existé dans l'enseignement supérieur et que l'enseignement supérieur a été précurseur par rapport à ça. Chaque année, on met le focus sur ce qui se fait dans des Hautes Écoles. La première année, on a eu la cellule de Saint Louis qui est venue présenter, l'année suivante c'est l'UCL qui est venue. C'est important pour que les élèves et les professeurs se rendent compte qu'il y a des choses possibles plus tard et des leviers pour évoluer dans leur manière d'envisager les choses en termes d'évaluation de leurs élèves, parce que c'est au niveau de l'évaluation, que ça coince. L'un va porter l'autre.

Hélène : L'école, c'est l'exemplarité. J'avoue avoir une anecdote peu pédagogique à vous raconter. Je suis tombée sur une publication au sujet d'un magasin inclusif. C'est-à-dire un magasin pour toutes les tailles, de la plus petite à la plus grande. A la suite de ça, je me suis dit que ça commence aussi comme ça, c'est un magasin pour tout le monde (petit, grand, mince, enveloppé). C'est aussi une belle manière d'aborder la dimension de l'inclusion au niveau sociétal. C'est une belle petite approche. Bon, maintenant il y a sûrement du business derrière ça.

Cette réforme pour l'école inclusive, soit on la subit, soit on est vecteur. Moi, j'ai décidé d'être vecteur de cette réforme.



**En tant que coordinatrices de pôles territoriaux, quel est le rôle que vous pensez devoir avoir pour une école plus inclusive ?**

Hélène : c'est ce que je viens de dire, c'est être vecteur et porter un maximum. Il faut montrer aux enseignants qu'ils ont du potentiel, les soutenir, les accompagner. Et ce n'est pas si difficile que ça, il faut juste le vouloir, connaître ses limites et faire avec ce qu'on a. Au fur et à mesure, j'espère que les moyens seront plus conséquents, mais en tout cas je suis d'accord de dire qu'on ne fait pas de l'orientation rapide, qu'on tente d'abord, qu'on guide, qu'on donne toutes les chances et qu'on mesure ce qu'il faut encore faire. Il faut se démenner et nourrir les autres. Je pense qu'il faut être dévoué pour être enseignant, mais parfois c'est assez énergivore, j'avoue. Face à ce chantier, il ne faut pas oublier que l'on œuvre dans la collectivité et dans la collaboration. L'enseignant n'est pas seul !

Emmanuelle : ça part des convictions qu'on peut avoir. En ce qui me concerne, il y a ces idéaux qu'on veut développer. Le but n'est pas d'arriver à tout prix à quelque chose, mais de se dire qu'on a fait notre part du travail. On participe à la mise en place de quelque chose qui se crée et qui vaut la peine. Ce n'est pas parce qu'on ne change pas le monde qu'on ne peut pas changer des petites choses dans le monde et s'en trouver bien, se sentir fier et satisfait de ce qu'on a apporté. Même si on ne sait pas mesurer jusqu'où ni jusque quand on peut avoir un impact sur l'évolution.

Hélène : sinon, on change de métier.

**Ça a l'air d'être une réelle vocation pour toutes les deux, c'est beau.**

Emmanuelle : ça part effectivement d'une valeur qu'on a envie de défendre et d'une conviction qu'il y a quelque chose de possible.

Hélène : c'est intéressant de pouvoir s'arrêter et d'avoir un temps pour avoir une réflexion sur notre cheminement dans cette philosophie, de faire le tour de la question et de pouvoir le partager. Ce que je ressens, ça correspond au job que je suis en train de faire. On porte quelque chose d'important dans cette réforme avec les pôles. En faisant partie d'un pôle, on porte vraiment l'inclusion.

Emmanuelle : je pense qu'il y a effectivement une attente qui est assez importante. C'est vrai que le pôle n'est pas créé en tant qu'interlocuteur direct des parents. On n'est pas directement au service des parents, mais en même temps on rejoint la demande ou la volonté de certains parents de cette école inclusive. Les pôles vont pouvoir jouer un rôle important pour tous les élèves. On n'est pas forcément à côté de chaque élève, mais on est dans les écoles, pour les aider à devenir de plus en plus inclusives.

## Interview E. Sophie De Kuyssche, secrétaire générale de la FCPL et Patrick Lenaerts, secrétaire général adjoint à la FESEC – 4 avril 2022

*Patrick Lenaerts commence la rencontre en faisant le point sur la vision du SeGEC en matière d'intégration et d'inclusion, les questions que cela engendre, l'évolution nécessaire, l'importance de la réforme des pôles et de la visée du pacte.*

Patrick : pour passer de notre système d'enseignement actuel à une école inclusive, un changement de paradigme est nécessaire et demande quatre conditions préalables, selon Vosniadou (2013)<sup>1</sup> : une insatisfaction par rapport à la conception existante, une conception alternative clairement définie, le caractère praticable de cette conception alternative et le caractère fécond de cette conception alternative. A mon sens, aujourd'hui, aucune de ces conditions n'est remplie. Pour le premier item, si on regarde l'ensemble du système et si on demande par exemple à un enseignant lambda, ce n'est pas sûr qu'il soit insatisfait de ne pas être dans une école inclusive. Pour le deuxième item, on n'y est pas encore parce qu'il y a des tas d'éléments pratiques encore à régler. Pour le troisième item, j'ai des doutes par rapport à la situation budgétaire actuelle, particulièrement après la crise Covid et la crise ukrainienne. Pour le quatrième item, j'y crois, mais, à mon sens, il faut encore pas mal militer sur la question.

Une question centrale c'est « Vers une école (plus) inclusive pour / dans une société (plus) inclusive ? » ou « Aménager l'école pour répondre aux besoins (spécifiques) des élèves : un défi raisonnable ( ? ) ». Pourquoi spécifiques entre parenthèses ? Parce que je suis persuadé que se pencher sur cette question peut réinventer l'école, notamment en termes d'apprentissages. C'est un véritable levier. En même temps, il y a beaucoup de parenthèses dans cette question parce qu'il y a ceux qui souhaitent une école totalement inclusive et d'autres une école partiellement inclusive.

Autre question, est-ce que c'est l'école qui va permettre une société plus inclusive ou l'inverse ? C'est donc plus qu'une question d'école, c'est une question de société. C'est aussi pour l'enseignement catholique, un défi qui s'enracine dans notre projet éducatif chrétien, une réflexion, une démarche qui peut réinventer l'école.

Il y a également un contexte de changement :

- une évolution du système éducatif ;
- une politique éducative mise en place par l'autorité publique ;
- l'impact des différents acteurs ou organisations représentatives comme l'UFAPEC ;
- une évolution de la société ;
- une hétérogénéité des publics et une différenciation des apprentissages ;
- le Pacte pour un enseignement d'excellence ;
- un système figé et figeant.

---

<sup>1</sup> 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](#)

Le système est figé car il y a des référentiels de matière découpés en année qu'il faut réussir pour avancer dans le cursus. Un parent qui vient avec la question d'un enfant relevant du type 2 et qui voudrait qu'il intègre l'ordinaire, on se heurte à la question des référentiels.

Il y a aussi une série de contraintes qui font qu'on ne peut pas évoluer, par exemple au niveau du contenu et de la temporalité. En ce qui concerne les élèves ukrainiens, tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut les intégrer dans nos classes, mais alors que fait-on avec la taille des classes, avec le décret inscriptions ?

Tout cela amène ce que j'appelle une double contrainte voire une injonction paradoxale pour les enseignants. A 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. Un exemple, on leur dit qu'il faut promulguer l'école de la réussite, que tout le monde doit réussir, mais si tout le monde réussit, c'est suspect. Autre exemple, le décret inscriptions. Quelles sont les écoles où il y a le plus d'inscriptions ? Celles qui sont les plus sélectives et dont le plus d'élèves quitteront en échec à la fin de leurs deuxièmes secondaires.

Concernant la question des aménagements raisonnables, il y a eu une modification de la constitution. Ce n'est pas rien, or qui est au courant ? C'est un peu passé au bleu. Voici un texte d'Unia qui l'évoque.

*Après plusieurs tentatives sous les précédentes législatures, un article visant à garantir les droits et libertés des personnes en situation de handicap vient d'être inséré dans la Constitution belge. 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 ». Unia se réjouit de l'ancrage constitutionnel des droits à l'inclusion et aux aménagements raisonnables qui vient rappeler avec force les obligations de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées et de la législation anti-discrimination.*

#### **Des termes bien choisis**

*Alors qu'initialement, il était question d'« intégration » et de « personne handicapée », le législateur a expressément fait le choix d'adopter un article garantissant le droit à une pleine « **inclusion** » pour les « **personnes en situation de handicap** ». Unia et les organisations représentatives avaient plaidé en ce sens lors de leur audition par la commission des Affaires institutionnelles du Sénat. Cette terminologie est en effet plus conforme à la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) que la Belgique s'est engagée à respecter depuis sa ratification en 2009. Reconnaître le droit à l'intégration n'est pas suffisant. Il implique la nécessité pour la personne handicapée de pouvoir s'adapter à un système réputé normal si elle veut participer à la vie sociale. La CDPH exige au contraire une inclusion qui suppose que ce soit la société qui s'adapte lorsqu'elle empêche la personne de participer pleinement et également. Par ailleurs, la dimension sociale du handicap mise en avant dans la CDPH se reflète dans la notion de personne en situation de handicap.*

Cela signifie, pour les équipes pédagogiques, qu'aller contre les aménagements raisonnables, c'est aller contre la Constitution.

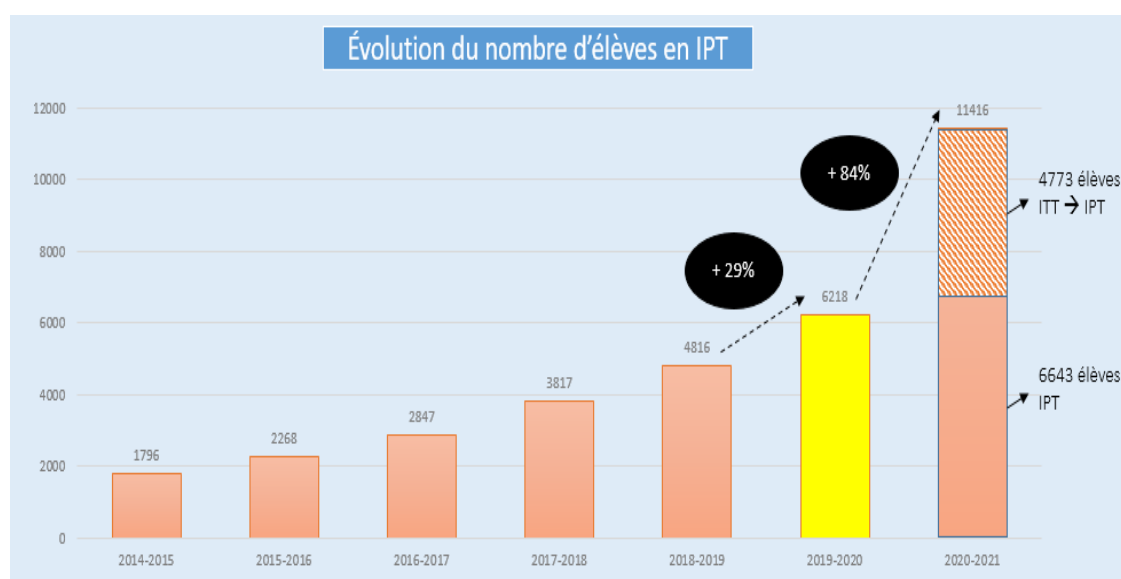
Au niveau du contexte historique, rappelons qu'en 1970, l'ensemble du monde a salué la création de l'enseignement spécialisé en Belgique. On était le premier pays où tous les élèves allaient à l'école quel que soit leur handicap. Et aujourd'hui, on est les plus mauvais élèves de la classe puisque nous avons un enseignement de ségrégation (je n'aime pas ce mot et j'y reviendrai). 2009 reste une année importante avec le décret « intégration » qui prévoit notamment que TOUS les élèves à besoins spécifiques puissent recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé, qu'ils soient élèves de l'enseignement spécialisé ou qu'ils soient élèves de l'enseignement ordinaire. Il faut reconnaître qu'on a vachement détourné le système. L'intégration, c'était pour les élèves qui étaient dans l'enseignement spécialisé, puis on a inventé le système de l'inscription administrative dans le spécialisé alors qu'en réalité l'élève n'y était jamais allé. Cela a influencé la création des pôles territoriaux, auxquels nous reviendrons.

Lorsque l'on regarde les DPC (Déclarations de Politique Communautaire) qui sont les feuilles de route des gouvernements successifs, on voit que, depuis 2000, on est passé de l'idée de l'enseignement spécialisé à l'enseignement inclusif.

Quelle est la position du SeGEC par rapport à l'école inclusive ?

Elle est reprise dans son Mémoire 2019-2024. Le SeGEC pense que nous nous dirigeons vers une école inclusive, c'est-à-dire vers un développement des démarches éducatives et pédagogiques (aménagement raisonnables), pour un enseignement plus inclusif, afin de permettre aux élèves à besoins spécifiques de trouver leur juste place dans notre système éducatif. La juste place de certains élèves aujourd'hui, c'est l'enseignement spécialisé. L'école n'est pas en état 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 qui comprend toute une série de réformes, il faut laisser du temps à l'école.

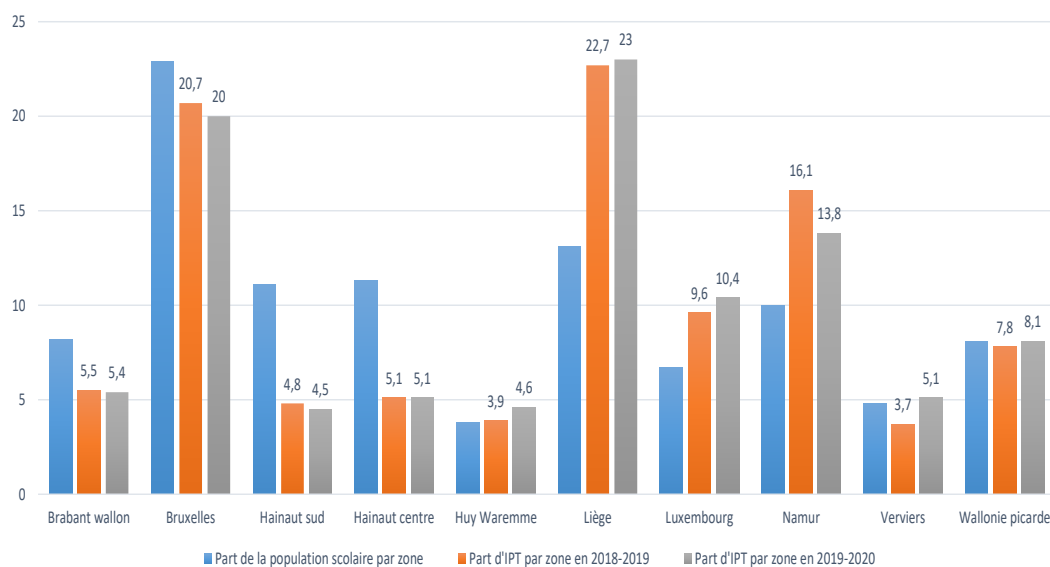
Les trois leviers vers l'inclusion sont l'intégration, les aménagements raisonnables et les pôles territoriaux. Au niveau des pôles territoriaux, voici un slide qui présente des chiffres intéressants sur l'intégration.





Certains critiquent la mise en place des pôles territoriaux en disant qu'avant, avec l'intégration, on aidait les élèves et maintenant plus. Entre les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 il y a eu 84 %, soit 4473 d'élèves pour lesquels, tout à coup, on a estimé qu'ils relevaient de l'enseignement spécialisé.

Ce deuxième graphique reprend la part de la population scolaire et part d'IPT (intégration permanente totale) par zone.



A priori, on devrait avoir la même répartition par zone d'enseignement et parallèlement, la même part d'intégration que dans l'enseignement spécialisé. Or, si on regarde le Hainaut, région où il y a le plus d'élèves dans l'enseignement spécialisé, c'est là où on intègre le moins d'élèves. Rappelons le principe premier de l'intégration : prendre des élèves du spécialisé pour les intégrer dans l'ordinaire. Trois zones se sont fortement développées en terme d'intégration : Namur qui a cette culture d'intégration et d'inclusion (exemple de l'école Sainte-Marie avec ses classes mixtes pour élèves sourds), Bruxelles où on peut émettre l'hypothèse que c'est lié à sa structure sociologique avec une série d'élèves qui ne trouvent pas leur place dans l'enseignement ordinaire et qui culbutent dans le spécialisé et Liège où Jean-François Delsarte et Patrick Beaufort, les pères du décret intégration ont œuvré.

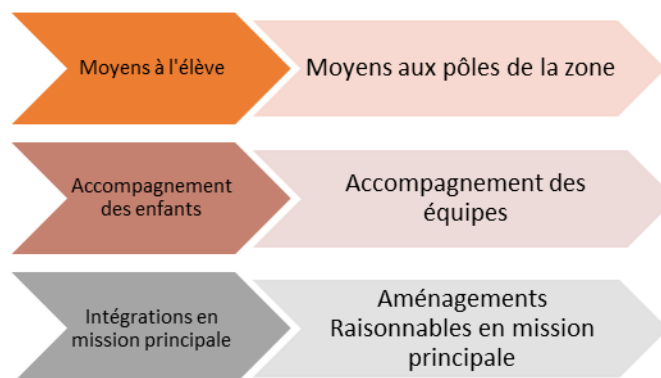
L'intégration a engendré une prise de conscience, dans l'enseignement ordinaire, de l'existence d'élèves à besoins spécifiques nécessitant des dispositifs de différenciation des apprentissages. Les processus d'intégration s'avèrent finalement, plus un chemin, une étape vers la mise en place des aménagements raisonnables pour une école plus inclusive qu'une restructuration du paysage scolaire autour du modèle de l'école inclusive. Ce que le pouvoir public a vendu à un moment donné, et je peux le comprendre au regard des signatures de toutes les conventions évoquant les droits de la personne handicapée, c'est l'idée que la FWB intègre des élèves du spécialisé dans l'ordinaire. En réalité, l'intégration n'a pas diminué la population de l'enseignement spécialisé.

Voici quatre constats à retenir au sujet de l'intégration :

- il y a une augmentation « exponentielle » des élèves en intégration ;
- il y a aussi une répartition « non équitable » de ces élèves ;

- ces élèves n'arrivent pas de l'enseignement spécialisé mais fréquentent déjà l'enseignement ordinaire ;
- tout comme l'enseignement spécialisé, l'intégration a entraîné une externalisation, voire une déresponsabilisation de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques par l'enseignement ordinaire.

Le décret pôle et sa vision entraînent un changement de paradigme.



C'est vrai que l'élève n'aura pas les mêmes moyens que dans le spécialisé, mais le pari qui est fait avec les pôles territoriaux, c'est que chaque enseignant de l'enseignement ordinaire devrait changer ses pratiques pédagogiques pour aller vers la mise en place d'aménagements raisonnables.

Concrètement, comment fait-on pour une école plus inclusive ? Les équipes pédagogiques sont face à trois questions. Que devons-nous faire ? Que pouvons-nous faire ? Que croyons-nous possible ? En se posant ces questions, on peut avancer.

Le Pacte est une matrice d'un changement organisationnel maîtrisé. Le tout à l'inclusion, c'est non ! Rien ne se fera en dehors du Pacte, certainement jusqu'à 2030. Le Pacte précise que « 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 ». 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. A 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.

Élèves à besoins spécifiques	Elèves à besoins pédagogiques particuliers
Diagnostic du trouble/handicap	Évaluation « diagnostic »
Aménagements raisonnables matériels, pédagogiques, organisationnels (Quoi ? Qui ? Comment ? Durée ?)	Remédiation (Consolidation, Dépassement) « Programme personnalisé de réussite éducative » (France)
Travail collaboratif	Temps collaboratif
Modifie la perception du métier	
Bénéfice pour tous	

Comment mettre ces dispositifs structurels d'accompagnement d'élèves en difficulté en place ? Par la pensée magique ? Certes non ! Par la refonte de la formation initiale ? A



titre personnel, je n'y crois pas. En voyant le peu qui est prévu pour les élèves à besoins spécifiques, c'est assez lamentable. Ce sera plutôt en aidant les équipes pédagogiques à articuler pratique réflexive et formation continuée, en mettant en place des dispositifs organisationnels adéquats. Et finalement, on doit arriver à un changement de paradigme pour le métier d'enseignant.

On peut continuer à penser que la réforme des pôles territoriaux est une bonne réforme, en voyant le taux de résistance qu'il y a. En règle générale, au plus ça résiste, au plus c'est qu'il faut un changement et donc, je continue à penser que cette réforme est une réforme importante et nécessaire.

***Sophie De Kuysche complète Patrick Lenaerts sur le diagnostic et le rôle des centres PMS.***

Sophie : Si on remet les choses en contexte comme Patrick vient de le faire, 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. 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 l'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, 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 viennent bien entendu notamment de son trouble d'apprentissage ou de son handicap. Une des dérives, c'est donc de faire un raccourci entre diagnostic et les méthodes pédagogiques. Entre les deux, il y a une étape essentielle qui est la définition des besoins ; or, ce n'est pas très clair dans la législation actuelle même si, dans le décret aménagements raisonnables, on dit bien que c'est la réunion collégiale de concertation avec l'équipe éducative, les parents, le cas échéant le centre PMS et les pôles qui détermine les besoins des élèves et les aménagements à mettre en place. Qui est responsable, parmi toutes ces personnes, de la définition des besoins, ce n'est pas tout à fait défini dans le décret. Ces besoins sont utiles à connaître en termes d'apprentissage, mais aussi pour la vie à l'école au niveau relationnel, affectif et de la vie quotidienne de l'élève.

Qu'entend-on par aménagements raisonnables ? Ça veut dire quoi pour une équipe éducative ? Il y a toute une série de critères qui entrent en compte et qui ne sont pas les mêmes pour les parents, pour l'équipe éducative, pour le centre PMS et peut-être, l'avenir nous le dira, pour les pôles. Donc, cette question du raisonnable demande de travailler en école. Qu'est-ce qu'on est prêt à investir en temps, en énergie, en formation, en accompagnement de ces élèves ? Qu'est-ce qu'on est prêt à investir en tant qu'équipe

éducative pour la mise en place des aménagements raisonnables ? Parce qu'il s'agit bien d'une responsabilité de l'école. L'école peut être aidée, secondée, soutenue par les pôles et les équipes des centres PMS.

Quel est le rôle des PMS pour une école plus inclusive ? Leur rôle reste identique vis-à-vis des enfants de l'ordinaire avec ou sans aménagements raisonnables, les enfants en intégration ou encore ceux inscrits dans le spécialisé. Le rôle du centre PMS est d'accompagner l'élève tout au long de sa scolarité. C'est le seul acteur scolaire qui a une vision de l'élève de son entrée à l'école maternelle jusqu'à sa sortie à la fin des secondaires, donc il a une vision globale et à long terme. Il est un observateur privilégié du processus évolutif avec un regard pluridisciplinaire sur l'élève (le centre PMS comprend des psychologues, assistants sociaux, infirmiers et, depuis 2019, des logopèdes). Le centre PMS suit, accompagne l'enfant dans sa scolarité y compris si, à un moment donné, il faut envisager pour lui des aménagements raisonnables, une orientation vers l'enseignement spécialisé et, lorsque c'est possible, une intégration dans l'ordinaire. Le centre PMS joue un rôle de diagnostic et d'orientation vers l'enseignement spécialisé lorsque cela s'avère nécessaire. Le centre joue aussi un rôle préventif en accompagnant les élèves et leur famille pour que les conditions d'apprentissage soient les plus favorables possibles à l'école, mais aussi en famille. Il y a aussi une mission de soutien à la parentalité pour aider les familles qui en ont besoin et leur permettre de faire émerger des ressources, des compétences pour soutenir l'enfant le plus possible dans sa scolarité tout en respectant les réalités de chaque famille. En conclusion, le centre PMS a une action d'accompagnement, voire de guidance si nécessaire sur les plans psycho-médico-sociaux.

**Par rapport à la question de l'égalité entre les familles pour défendre un projet inclusif pour l'enfant, on a vu dans les autres entretiens déjà menés que ce n'était pas une réalité. Quel est le rôle du centre PMS à ce niveau dans son rôle de soutien aux familles pour défendre un projet inclusif pour leur enfant ? Pour être un peu caricatural, l'intégration puis l'inclusion, est-ce pour tous les enfants ou pour les enfants qui vont pouvoir être fortement accompagnés et stimulés par leur famille, avec des parents qui sauront enfoncer des portes, communiquer et s'affirmer face aux écoles ? Dans l'émission d'investigation de la RTBF par exemple, on peut se demander si l'intégration, aujourd'hui l'inclusion, en fin de compte c'est seulement une histoire de milieux privilégiés qui possèdent les ressources nécessaires.**

Sophie : Effectivement après avoir vu cette émission, c'est ce que l'on peut penser. 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'introduction des aménagements raisonnables dans la législation en 2017-2018 par un décret amené directement par des parlementaires, sans concertation comme la plupart des décrets avec les fédérations de PO, les syndicats... a surpris le monde de l'enseignement. C'étaient un peu les prémices de la mise en place des pôles avec les travaux du Pacte. Avec le recul, je me dis que c'était un petit électrochoc mais qui a fait du bien parce que ça a obligé les écoles, les fédérations de PO aussi à travailler précisément et concrètement la question. Dans ce décret, le législateur dit que c'est l'école qui porte la responsabilité de l'élaboration et la mise en place d'aménagements raisonnables et que, pour ce faire, il faut qu'il y ait une demande

préalable faite soit par les parents, soit par le centre PMS soit par un membre de l'équipe éducative. Le décret précise aussi que c'est l'école qui veille à l'organisation des réunions de concertation où la direction, l'équipe éducative et les parents élaborent et évaluent les aménagements et, le cas échéant, le centre PMS et le pôle. Tout ça pour dire que ce n'est pas que les parents qui peuvent demander des aménagements. C'est aussi l'équipe éducative qui se rend compte, malgré les efforts d'accompagnement personnalisé et de différenciation mis en place pour un élève, que cet élève rencontre des difficultés dont la cause est sans doute un trouble d'apprentissage. Cela ne veut pas dire que c'est l'enseignant qui fait un diagnostic, mais il sait s'il est face à un enfant qui éprouve des difficultés passagères d'ordre pédagogique ou liées à un trouble. Donc, l'équipe éducative peut tirer la sonnette d'alarme et demander que l'on s'occupe plus précisément de cet élève pour lui proposer, si cela s'avère approprié, un parcours où il sera mieux accompagné, un parcours avec, par exemple, des aménagements raisonnables. Pour résumer, l'équipe éducative, le centre PMS ou les parents peuvent demander des aménagements. Je trouve que cette législation est finalement bien faite pour les élèves dont les parents ne peuvent pas faire la démarche eux-mêmes.

Patrick : Le SeGEC, la FCPL ont aussi fait des démarches pour inscrire dans le décret la possibilité qu'effectivement les conseils de classe ou les centres PMS puissent intervenir pour créer des aménagements parce qu'effectivement, au moment où la proposition de loi a été faite, les députés étaient concernés de façon personnelle et donc ce décret était empreint d'émotions. Je dirais aussi que la question des attentes des parents par rapport au système scolaire, la question du déséquilibre entre les parents bien informés et qui ont les armes pour décrypter ce système est générale et donc elle se reporte aussi sur les questions d'inclusion. Si vous avez un enfant simplement en difficulté dans l'enseignement ordinaire sans besoins spécifiques, il faut déjà être franchement balaise pour savoir comment introduire un recours et dans quelle temporalité. Le système éducatif francophone comporte en son sein une série de choses qui se répercutent sur toute une série d'autres choses qui ne sont pas propres à l'inclusion et aux besoins spécifiques. Il y a aussi le fait que les attentes des parents ne sont pas les mêmes. Les dossiers les plus compliqués que nous avons eus, c'était par rapport à des parents qui maîtrisaient tous les codes de l'école, mais qui, par ailleurs, avaient des attentes très fortes au niveau scolaire. A côté de cela, on a une série de parents qui se disent contents de l'enseignement spécialisé et qui ne souhaitent pas sa suppression.

### **Selon vous, y aura-t-il beaucoup d'élèves du spécialisé qui vont aller en inclusion dans l'ordinaire ?**

Patrick : Je pense très clairement que ce sera un non significatif. Pourquoi ? Je reviens avec la double contrainte. Je vous invite à aller lire les nouveaux référentiels du tronc commun et notamment ceux des compétences terminales. J'ai suivi l'écriture de ces référentiels et lorsqu'on voit ce que certains veulent y mettre, c'est affolant. Aujourd'hui pour être maçon ou menuisier, vous devrez quand-même vous coltiner les intégrales et les dérivées. Je veux bien qu'on me démontre l'intérêt premier de les maîtriser pour être maçon ou menuisier. Et donc, pourquoi y a-t-il des jeunes qui arrivent dans l'enseignement spécialisé qualifiant, c'est parce qu'ils sont libérés, notamment, de toute cette formation commune. Le problème chez nous, c'est qu'on veut toujours tout conjuguer ; on veut qu'un élève au sortir de l'enseignement obligatoire ordinaire puisse



tout faire : médecine, maçonnerie, ingénierie, psychologie. A courir tous les lièvres à la fois, cela en devient difficile.

Sophie : A priori le système va être renversé. L'élève ira d'abord dans l'ordinaire et il n'ira dans le spécialisé qu'après avoir mis en place toute une série de choses dont les aménagements raisonnables, que si ça ne va pas en dehors de toute une série de cas très évident. C'est la démarche évolutive. Il est même prévu que, lorsque le centre PMS établit le rapport d'inscription dans l'enseignement spécialisé qui est consécutif à un travail assez long et rigoureux, le centre devra dorénavant inclure dans la partie pédagogique un document émanant du Pôle qui décrira les aménagements raisonnables mis en place à l'école et en quoi ils se sont révélés insuffisants.

**Pour vous, dans une vision idéale, quelle structure devrait être mise en place d'ici 2035 pour arriver à l'enseignement le plus inclusif possible ?**

Patrick : On ne peut répondre à cette question que si la question de l'enseignement inclusif devient un projet politique. Première chose, ce serait de définir ce qu'est un enseignement inclusif. Est-ce que c'est inclure tous les élèves quels qu'ils soient dans l'école de leur quartier ? Il faudrait donc définir ce qu'on veut atteindre et ensuite, comment y arriver. Donc cela nécessiterait par exemple un état des lieux des difficultés, des obstacles. Pour moi, en tant que fédération de PO, penser l'inclusion scolaire, c'est aussi se poser la question de ce que l'on fait des équipes pédagogiques et des bâtiments de l'enseignement spécialisé ? Sans cela, cela reste de l'incantatoire, on ne sait pas y arriver. Il y a des pays qui ont fait des choix dans ce sens, comme au Monténégro où je suis allé. Ils ont fermé les écoles d'enseignement spécialisé. Après, quand on creuse un peu, ces écoles sont devenues des centres de ressources où on met les élèves qu'on ne peut pas mettre dans l'ordinaire mais, enfin, ce sont des choix comme ça qui passent par un projet politique de société avec des vraies questions compliquées. Est-ce que mettre tous les élèves dans l'école la plus proche de chez eux c'est la meilleure solution ? Instinctivement, on a envie de répondre oui mais c'est plus complexe. Le problème c'est, comment passe-t-on de la situation actuelle à une autre ? Pour le moment, la seule chose dont on est sûr, c'est que le système veut que la population de l'enseignement spécialisé diminue et que les élèves, tant qu'ils peuvent rester dans l'enseignement ordinaire moyennant des moyens supplémentaires, y restent. On n'a jamais eu de déclaration de politique communautaire qui se pose la question.

**A côté de cela, certains organismes militent clairement pour un enseignement pleinement inclusif. Etes-vous pour ou contre cette approche ?**

Patrick : Les gens qui militent pour l'inclusion totale évoquent la condamnation de la Belgique. Je pense qu'il faut développer ce que j'appelle l'adhésion suscitée. Imposer demain l'inclusion ne fonctionnera pas parce qu'on n'aura pas levé les obstacles. J'ai côtoyé des parents qui militent pour que leur enfant aille dans l'ordinaire. Je comprends, à la fois, leur demande et, en même temps, on ne savait pas répondre à cette demande parce que légalement l'élève n'y était pas autorisée. On n'a jamais discuté cette question, notamment au Pacte. Il faut une réflexion sur le long terme. Or, pour les parents, c'est maintenant qu'ils ont besoin d'une réponse. C'est dur pour ces parents et, en même temps, on en a fait du chemin en termes d'inclusion.

Sophie : Effectivement, il faudrait un véritable projet politique de réorganisation et de personnalisation des parcours scolaires alors qu'aujourd'hui, on demande aux élèves qui sont dans la même classe, la même année scolaire d'arriver à des résultats semblables. 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. C'est un projet politique mais c'est aussi un projet d'école, de communauté scolaire. Parfois des projets d'intégration, pourtant bien ficelés, capotent parce que l'élève n'est pas bien accueilli par ses pairs.

Patrick : Dans la culture scolaire actuelle, c'est compliqué. Faisons la comparaison avec la crise sanitaire actuelle. Les jeunes ne peuvent pas réussir puisqu'ils n'ont pas vu la matière quand les écoles étaient fermées. S'ils pouvaient réussir tout de même, ce serait une bonne nouvelle. Or, alors que la ministre a demandé que les conseils de classe soient bienveillants et indulgents, dans les écoles on a quand même axé sur la réussite et réagit. On laisse passer les élèves alors qu'ils ne connaissent rien. Aujourd'hui, on a les premiers élèves qui arrivent dans l'enseignement supérieur alors qu'ils sortent du covid et on constate objectivement qu'ils n'ont pas les mêmes armes que les élèves d'avant, les hautes écoles ont dû mettre pour la première fois énormément de soutien aux élèves de première. On parle de parcours complètement individualisés et c'est la seule solution pour un enseignement inclusif. L'ADN de notre système est tout à fait opposé à ça.

**Plutôt que faire des parcours individualisés, ce qui peut être compliqué pour les écoles, ne pourrait-on pas avancer avec les écoles qui ont envie de cette expérience d'inclusion ? Se dire que oui, peut-être que, pendant 10 ans, ces écoles accueilleront les familles qui ont elles aussi envie de fonctionner ainsi. Ensuite, cette expérience permettra de passer à un enseignement inclusif grâce à un projet politique fort. Cette expérience permettra de dépasser des croyances limitantes comme le fait qu'avoir deux élèves « dys » dans une classe avec un ordinateur, ça va ralentir tout le monde.**

Patrick : Il y a au moins une école en FWB qui a l'air de le faire puisque son directeur est invité partout, mais moi, je demande à voir si on a les moyens de ça. 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. On pourrait essayer de faire ce que vous proposez. En tous les cas, il y a des écoles qui nous disent : *on a tellement développé la notion d'aménagements raisonnables que c'est devenu notre étiquette et qu'il y a des écoles qui disent aux familles, allez dans cette école-là qui a développé ça, votre enfant y sera bien*. Et ces écoles se retrouvent avec des tas d'élèves avec troubles d'apprentissage sans avoir l'effet recherché d'une école plus inclusive avec brassage des publics. Le problème avec les expériences pilotes, c'est qu'après on ne sait jamais comment en sortir. On a fait une expérience-pilote sur la certification par unité dans le secondaire pendant 10 ans et maintenant c'est un vrai casse-tête pour en sortir. Donc projets-pilotes oui, mais l'espace géographique est divisé chez nous en dix zones et il faudrait qu'il y ait des écoles-pilote dans chacune des zones, sinon on va retrouver ce que l'on a eu avec l'intégration. Une piste, c'est de commencer par le fondamental parce que le système a quand-même moins de contraintes que dans le secondaire. Il n'y a qu'un seul diplôme en primaire alors qu'il y a en a plusieurs dans le secondaire, idem pour les filières. Puis, par exemple, un élève trisomique dans une école



fondamentale, on peut penser qu'il sera plutôt la mascotte, mais, dans une école de 2000 élèves avec un profil industriel, il aura plutôt le profil de bouc émissaire vu les mentalités aujourd'hui. Si la société évolue, on pourrait y arriver. La question de l'adolescence n'est pas évidente non plus et il faut la gérer aussi à l'école, donc peut-être qu'il faut aller par petits pas.

**Pourquoi ne peut-il pas y avoir un système d'exception ? Se dire que la filière classique pour les enfants « ordinaires », c'est la certification annuelle et que, pour les élèves en intégration, c'est différent, un peu comme des élèves libres. Il y a eu des régimes d'exception dans l'autre sens, pourquoi pas aussi dans ce cas-ci ?**

Patrick : Pour avoir un système d'exception, il faudrait légiférer, puis décider comment on organise les choses au mieux pour le jeune parce que, si c'est pour le laisser dans la même classe que les autres mais qu'il n'apprend rien, ça ne va pas aller. Si l'élève est juste là et qu'il n'y a pas d'apprentissages mis en place, c'est de l'inclusion alibi. Il faut mettre quelque chose en place comme les auxiliaires de vie en France. Pour développer l'inclusion, il faut construire un projet, identifier puis lever les obstacles. Tant qu'on restera entre nous c'est-à-dire entre ceux qui sont pour l'inclusion, les choses ne vont pas changer. Il faut aussi entendre les directions, les enseignants. Si on veut faire de l'inclusion, il faut surtout inviter et entendre ceux qui sont contre.

**Quels sont les avantages de l'inclusion pour les autres élèves ? Comment montrer à l'ensemble des parents que l'inclusion peut être bénéfique à tous ?**

Patrick : Intellectuellement, c'est difficile de dire qu'on est contre l'inclusion, comme la multiculturalité par exemple. Cela étant, on sait que, pour mettre ça en forme, c'est plus compliqué.

**Que dire aux parents qui craignent que les enseignants ne soient plus disponibles pour tous les élèves ?**

Patrick : On a eu l'exemple d'une école qui a fait le choix d'inclure des élèves avec des handicaps lourds. Les autres parents ont retiré leurs enfants. On entend aussi que le niveau baisse. Il faut que le projet soit bien préparé, les enseignants formés, les acteurs sensibilisés.

**Des organismes comme le Forem organisent des formations sans certification. L'idée serait de ne pas donner le diplôme standard mais pour le moins une reconnaissance que le jeune a suivi la formation. Des employeurs sont intéressés par des jeunes qui ne sont pas spécialement diplômés notamment parce qu'il y a des aides à l'emploi.**

Patrick : On rejoint le système d'exception que l'on vient d'évoquer et, par ailleurs, il y a une question de territoire. Dans l'enseignement obligatoire, il y a des opérateurs d'enseignement et des opérateurs de formation. Pour ce qui est des employeurs qui ne demandent pas de certification, ils sont assez à la marge. Je préside le service francophone des métiers et qualifications qui établit les profils et je dois lutter justement parce que les secteurs professionnels aujourd'hui voudraient que tout le monde ait un master en tout. De nouveau, on touche sans doute à une question de société.



Sophie : Pour conclure, la réflexion sera encore longue avant d'aboutir à quelque chose qui soit satisfaisant mais la route est commencée et il faut la poursuivre. Ce que vous faites, mets de l'eau au moulin pour ce processus d'inclusion !

## **Interview F. Philippe Tremblay, chercheur et professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec – 5 avril 2022**

**En quelques mots, pouvez-vous vous présenter et nous parler de l'objet de vos travaux ?**

Je suis professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Laval à Québec. J'ai vécu longtemps en Belgique où j'ai travaillé comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé et où j'ai effectué mes travaux de mémoire et de thèse. Ensuite, je suis retourné au Québec. Je m'intéresse beaucoup à l'école spéciale (spécialisée en FWB) et à l'inclusion scolaire, au co-enseignement. Je m'intéresse aussi à l'évaluation des dispositifs, c'est-à-dire « Est-ce que ça fonctionne ce qu'on fait ? Et si ça ne fonctionne pas, que peut-on faire d'autre ? ». Ce sont mes sujets et mes questions principales de recherche.

**Pour vous, qu'est-ce que devrait être un enseignement inclusif ?**

Dans le réel, on peut mettre plusieurs critères. L'enseignement inclusif, c'est une école ouverte à tout le monde, capable de faire face à la diversité et aux besoins. 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. J'ai vu des enfants qui ont un handicap extrêmement lourd. Ils sont dans un local séparé, il y a toujours une infirmière à côté d'eux, mais l'école est à deux kilomètres de leur domicile et ça c'est très différent que de faire trois heures d'autobus matin et soir. C'est ça aussi qui joue dans l'inclusion : ils fréquentent les autres dans l'autobus et à l'école, les autres sont sensibilisés à cette situation-là même si ces enfants avec un handicap sévère ne sont pas capables d'interagir avec les autres. Ils sont lourdement médicalisés, mais ça ne coûte pas plus cher de les inscrire dans une école proche de chez eux que dans un centre médicalisé.

**Quelle nuance faites-vous entre intégration et inclusion (et ségrégation dans le cadre de l'enseignement spécialisé) pour les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ?**

L'intégration, c'est pour un élève méritant, privilégié, celui qui est intégrable, donc ce n'est pas pour tout le monde. C'est un privilège et non un droit. L'inclusion, c'est un droit et ce n'est pas à l'élève à s'adapter mais à l'école à mettre en place ce qui est nécessaire pour que l'enfant puisse être scolarisé. C'est ça la différence entre les deux, c'est qu'avec l'inclusion tout enfant présent dans l'école ordinaire doit y rester parce qu'il n'y a pas vraiment de raisons de l'exclure. Il ne se fait pas du mal à lui ni aux autres, il ne demande pas des coûts excessifs. La ségrégation, officiellement ça sert pour les élèves, c'est pour leur bien. Officieusement, cela exclut ces élèves, ça sert les écoles ordinaires pour



s'alléger. On ne peut pas dire que c'est pour le mal de l'élève, ce n'est pas politiquement défendable.

En revanche, quand on regarde les résultats des élèves après, on voit que c'est toujours l'inclusion qui est la plus efficace. La ségrégation, c'est séparer des groupes d'élèves sur base de certaines caractéristiques, généralement des lacunes, des problèmes. On va mettre ces élèves avec des problèmes dans un enseignement spécialisé, dans un modèle médical avec des « spécialistes » qui vont réparer le problème puisqu'on se base sur l'idée que c'est l'élève qui a un problème. *C'est l'enfant qui est dysorthographique, ce n'est pas l'enseignement de l'orthographe qui est mauvais. On n'a jamais questionné ça. Cela va de soi que les enseignants en Belgique comme au Québec sont tous d'excellents enseignants et il n'y a rien à changer* (humour). Je pense que la réponse se trouve plutôt au milieu mais on a souvent tendance à dire que c'est l'enfant qui pose un problème. On met les enfants « à problème » avec des spécialistes sensés résoudre le problème, mais sont-ils vraiment des spécialistes ? On sait que non. Est-ce qu'ils disposent de méthodes efficaces ? On sait que non. Quand on fait de la recherche, on voit la différence entre les discours et la réalité.

Une autre différence, c'est la transparence ou inversement l'opacité. L'inclusion, c'est transparent, tout le monde la voit. C'est collectif, l'enfant « ordinaire » le raconte le soir à sa maman, tout le monde voit les actions qui sont menées. A l'école spéciale, non. On ne sait pas ce qui se passe, les parents sont peu présents, les enfants vont à l'école en transport scolaire. Parfois on parle d'inclusions qui n'ont pas fonctionné, mais si on en parle, c'est parce que c'est transparent. Cependant moi qui ai travaillé longtemps dans l'enseignement spécialisé, il y a plein de cas qui ne fonctionnent pas et on n'en parle jamais étant donné que si ça n'a pas fonctionné, c'est parce que l'enfant est handicapé. Cela dit, la transparence peut faire peur, elle nous fait voir des choses qu'on n'a pas envie de voir, mais il faut peut-être se confronter à ces choses-là pour régler les problèmes plutôt que de fermer les yeux ou de faire l'autruche.

**Pouvez-vous nous parler de l'inclusion scolaire au Québec et, même si les réalités sont différentes, apporter des points de comparaison avec notre système ?**

On est plus proche du système français et c'est fort différent de ce qui se passe dans les autres provinces canadiennes plus proches des systèmes anglo-saxons. On se rend compte que l'inclusion est fortement dépendante du curriculum auquel sont soumis les élèves. Dans l'enseignement secondaire, on a un tronc commun. On fait tous le même parcours, on a tous les mêmes examens et le même diplôme. Parfois, on peut avoir un cours en plus, par exemple espagnol, mais on ne sera pas diplômé pour ce parcours-là.

Dans le Canada anglais, on peut choisir ses cours de secondaire supérieur à la carte. Un élève peut choisir, par exemple, des cours de math et de sciences avancés avec des cours d'art plastique. 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. Il ne va peut-être pas prendre des cours de mathématiques ou de sciences mais il va prendre des cours de coiffure, de ci, de ça et en langue maternelle, français ou anglais, il va avoir un cours adapté à son niveau, pas français fort, moyen ou faible mais un cours juste pour lui. S'il doit encore apprendre



les consonnes et les voyelles, par exemple, ce sera le contenu de son cours. Fin d'année, il aura un examen et s'il est réussi, ce sera crédité de son cursus (exemple : français 5 puis il fera français 6 et ainsi de suite). C'est sûr que ça, ça ne permet pas d'aller à l'université alors qu'en Belgique, en France, au Québec, le diplôme d'études secondaires ce n'est pas un diplôme d'études secondaires, c'est un passeport pour le supérieur. Dans les pays anglosaxons, le diplôme indique ce que l'élève a fait en secondaire, ils ne sont vraiment pas dans l'idée d'un tronc commun. Nous, notre élève intégré, on l'imagine avec les autres élèves du quartier, dans le même groupe, avec les mêmes cours et les mêmes profs. Dans les pays ou provinces anglosaxons, ce n'est pas ça qui se passe. Un élève avec un handicap va avoir un enseignement individualisé et donc il ne se retrouvera jamais au même cours que d'autres élèves. Chaque élève fait des choix de cours, c'est comme des filières cachées en quelque sorte mais l'avantage c'est que ça donne une grande flexibilité curriculaire donc même des élèves qui ont de grands besoins ou de grandes difficultés peuvent « réussir » parce qu'ils ont des cours modifiés en quelque sorte. A la fin, tout le monde est diplômé, tout le monde met son petit chapeau, tout le monde fait son bal de promotion, mais tout le monde n'ira pas à l'université après.

Au Québec, c'est tout à fait le contraire en quelque sorte. 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. Oui, on peut, sur base individuelle, faire certaines choses, l'élève peut passer d'une année à l'autre mais finalement, il a quand-même les mêmes cours que tout le monde. En 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> secondaire, on voit les intégrales, des trucs comme ça et ça ne changera pas pour l'élève intégré pour qui ce sera extrêmement difficile. Du coup, il va exister des classes spécialisées dans les écoles ordinaires et c'est beaucoup plus fréquent qu'en primaire. 50 % 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 : à un moment, il y a comme un décalage entre le contenu du cours et les capacités de l'élève.

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 parce que chaque zone n'était pas assez grande pour avoir sa propre école spécialisée et parce que, vu la densité de population, il n'y a pas d'enjeu de transport scolaire (l'élève ne doit pas faire des centaines de kilomètres jusqu'à son école spécialisée). Cependant pour les élèves aveugles ou mal-voyants, à Québec, il n'y a pas d'école spécialisée, ils sont tous intégrés. Au Québec, les écoles reçoivent une dotation pour tous les élèves et elles décident d'organiser une classe spéciale ou pas. Mais c'est sûr que, si elles organisent une classe spéciale, elles « déshabillent » leur classe ordinaire c'est-à-dire que l'école qui crée une classe spéciale augmente le ratio pour les classes ordinaires, par exemple on passe d'1 prof pour 20 élèves à 1 pour 25 avec 2 classes spéciales peut-être à et, de plus, on enlève le soutien aux élèves dans l'ordinaire donc c'est un choix que l'école fait. En 2000, lors de la réforme, on est allé beaucoup vers l'intégration et maintenant il y a un mouvement de balancier avec la re-création de classes spéciales. Le gouvernement québécois actuel, qui est conservateur, finance la création de nouvelles classes spéciales avec une enveloppe spéciale, mais elles sont organisées dans les écoles ordinaires avec leurs propres ressources. Pour vous donner un exemple, je suis allé dans une école assez éloignée ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas de compétition scolaire, elle est toute seule et a des classes spéciales. On a commencé à

travailler avec eux 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. Ensuite, la direction a détruit une classe spéciale puis une deuxième et toutes leurs ressources ont été mises dans les classes de co-enseignement à temps plein. 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. Comme c'est une région éloignée, un gros village en quelque sorte, tout le monde se connaît et c'est normal 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 pour leur enfant « ordinaire », mais, à chaque fois, ils reviennent presque en s'excusant de ne pas avoir perçu les avantages de l'inclusion. Ce sont des groupes beaucoup plus dynamiques, c'est de l'enseignement différencié, ils travaillent en ilot, il y a moins de problèmes de discipline avec toujours deux profs en classe. Les parents des élèves en situation de handicap voient aussi tous les avantages, mais ne savent même pas que c'est grâce à eux que le projet existe puisqu'on n'a pas créé une classe spéciale. Par rapport aux contacts entre les élèves de classes spécialisées et les autres, il y a des contacts mais uniquement pour tout ce qui est parascolaire.

En revanche pour les 10 % d'élèves anglophones du Québec régis par le système scolaire de leur communauté linguistique, 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 n'est pas une classe, c'est un local. 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 étant donné qu'un enfant qui rencontre des difficultés n'en a pas nécessairement dans toutes les matières. L'avantage aussi pour ces enfants qui ont toujours été avec les autres, c'est qu'on n'a pas besoin de les réintégrer. C'est ça aussi l'avantage de l'inclusion. Les anglophones, comme on le voit au Québec, ont une vision un peu plus communautaire et avec les mêmes ressources et le même argent, ils arrivent à faire mieux que nous.

A côté de cela en FWB, on évoquait ça dernièrement avec un directeur de l'enseignement catholique, dans son école, il y a sept enveloppes budgétaires d'aide aux élèves en difficulté : intégration, école à encadrement différencié, soutien aux devoirs, soutien aux élèves ukrainiens... L'ancien directeur engageait sept personnes pour ces enveloppes. Le directeur actuel a tout concentré dans les classes, le prof de soutien a toujours le même salaire, la même ancienneté, mais l'intervention est intensive, permanente, concentrée et pas fragmentée. Et ça n'empêche pas le professeur spécialisé à certains moments de sortir un élève et de faire de la rééducation s'il en a envie mais l'avantage c'est que le prof de soutien est toujours en classe avec l'élève en difficulté donc il fait du soutien pas parce que c'est mardi à 10h mais parce l'élève en a besoin à ce moment-là. Ce professeur est au plus proche de l'apprentissage même dans le cas de l'orthopédagogie. On peut faire la comparaison avec la métallurgie et l'acier. Quand il est en fusion, c'est là qu'il faut le travailler. Pareil avec les apprentissages : c'est en classe, pendant la difficulté, pendant la



déformation du métal qu'on peut faire quelque chose. Alors que si on attend, ça se refroidit. Du coup, les difficultés sont moins importantes parce qu'on est plus dans la prévention.

**Dans la même idée, organisez-vous aussi des synergies entre élèves pour que ceux qui ont plus de facilités puissent accompagner d'autres qui ont plus de difficultés ? Par exemple, mon fils dyspraxique a appris à un autre élève en difficulté à se servir de l'ordinateur grâce à une méthode canadienne qu'il avait apprise. Est-ce que dans l'inclusion, il y a aussi cette notion de « je donne un coup de main » ?**

Oui, là ce n'est plus moi qui mets ça en place, mais les professeurs. Les classes de co-enseignement sont des classes où on collabore plus. Ne fut-ce qu'au niveau visuel, ce sont des classes en ilot, la classe de soutien ou la classe de compétences où on va regrouper une partie des élèves parfois les plus doués, parfois les moins doués. 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. Dans l'école où je suis, un prof a proposé à quatre élèves « doués » de se grouper, de ne plus suivre le cours mais de travailler à quatre et de voir la matière ensemble de façon autonome. Ces élèves pouvaient passer l'examen quand ils voulaient avant la date d'examen officielle. S'ils échouaient, ils revenaient dans le cours, s'ils réussissaient, ils faisaient ce qu'ils voulaient : soit du temps libre, soit avancer dans le module suivant. Ils pouvaient arrêter de travailler quand ils le souhaitaient pendant l'heure de cours et par exemple jouer sur l'ordinateur. En revanche, ils ne pouvaient pas déranger l'enseignant durant le cours et, s'ils avaient des questions, ils venaient en récupération durant le temps de midi une fois par semaine. Cette année, le deal que le prof a fait avec eux, c'est qu'une fois tous les six cours de math, ces élèves devaient réaliser des travaux communautaires soit en aidant directement les autres élèves pendant qu'ils faisaient leurs exercices ou devoirs, soit pour ceux qui sont moins sociaux et plus cléricaux en préparant des feuilles d'exercices ou en faisant des corrigés, soit en étant correcteurs en se promenant dans la classe et en regardant le travail de chacun, soit en se mettant à la table de soutien avec quelques-uns en difficulté.

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. Donc il faut aussi que l'adulte prenne une certaine distance avec l'élève. L'inclusion ce n'est pas rester à 1 mètre 50 de l'élève en difficultés. 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. Dans l'intégration, c'est pour un élève alors que l'inclusion c'est toute la classe qui est transformée. En mettant deux profs dans une classe, on arrive à transformer la forme scolaire et il y a là une piste de recherche intéressante.

Pour organiser l'école inclusive, il y a trois leviers :

- La consultation : on sollicite des experts (conseillers pédagogiques, directions, orthopédagogues, enseignants spécialisés) qui vont nous informer sur ce qu'on peut faire avec les élèves. L'avantage, c'est que ça ne coûte pas cher mais, en même temps, on n'a pas d'effet direct. La question aussi, c'est de savoir quelle consultation on donne : sur la pathologie ou sur la pédagogie ? Je peux savoir plein de choses sur la trisomie, est-ce que pour autant je sais apprendre à lire ? Ça peut être intéressant aussi de pouvoir faire lire quand on est à l'école.
- La co-intervention : un éducateur ou un professeur vient en classe à côté d'un élève.
- Le co-enseignement.

Historiquement, quand on a fait de l'intégration en FWB, c'était beaucoup avec de la co-intervention. L'élève est en classe ordinaire et quatre heures par semaine, il y a un spécialiste qui vient le chercher pour faire des choses dont il a besoin. Le problème c'est que la classe ordinaire reste toujours ordinaire mais c'est vrai que l'élève reçoit des services individualisés.

L'idée avec l'inclusion, c'est de pouvoir développer plus le co-enseignement pour pouvoir transformer la classe ordinaire, ce qui n'empêche pas des co-interventions. C'est rééquilibrer, parce que si on regarde les chiffres au Québec, les orthopédagogues c'est 90 % de co-intervention à l'extérieur de la classe et 10 % de co-enseignement. Il faut que la co-intervention soit beaucoup plus limitée et ciblée. Si la co-intervention fonctionnait si bien, on le saurait et on aurait d'autres chiffres. C'est comme vouloir guérir une mycose des pieds sans changer la paire de chaussures. Le co-enseignement vise à changer la paire de chaussures et travailler la mycose en même temps : on aide l'élève et le prof.

Parfois, il y a de mauvaises pratiques pédagogiques ou des pratiques qui ne conviennent pas bien à tous et que le prof ne peut pas différencier. Comme il y a des personnes allergiques au gluten, il y a, par exemple, en lecture des enfants allergiques à certaines pratiques. Ce n'est pas que la pratique est mauvaise, elle est peut-être très bonne mais ne convient pas, il faut donc adapter la pédagogie pour cet élève-là mais seul c'est difficile. Même si la pratique est efficace et le prof compétent, cela peut ne pas convenir à tout le monde tout le temps. Le co-enseignement, c'est du socio-constructivisme appliqué aux enseignants plutôt qu'aux élèves. Si un problème est trop gros, on peut retirer l'élève en difficulté de la classe. C'est ce qu'on faisait avant. Quand on co-enseigne, on collabore pour résoudre le problème et donc, à deux, le champ d'intervention est plus large. C'est ce positionnement qu'on préfère prendre. On ne retire pas le problème parce qu'alors on rend l'enseignant moins compétent. Par ailleurs, si le problème est trop gros, ça va décourager le prof. Mais si on l'aide à résoudre la difficulté, il va trouver des solutions nouvelles, devenir plus compétent et quand le problème réapparaîtra, il saura le gérer.

C'est un peu le problème en Belgique, à force de faire du redoublement et de l'enseignement spécialisé, les enseignants s'handicapent eux-mêmes au niveau des compétences parce qu'ils ne gèrent pas les problèmes mais les délèguent. Un enseignant belge est tout seul en classe, il n'est pas équipé, il est tout seul avec une craie et un tableau.



### **A ce sujet, vous n'avez pas de pénurie d'enseignants au Québec ?**

On en a, notamment avec la pandémie, mais pas pour le co-enseignement. Les titulaires ne sont pas toujours qualifiés au niveau pédagogique et il y a moins de stabilité, mais les enseignants-ressources, eux, sont toujours stables. Quand tu n'es pas qualifié et que tu arrives dans une classe de co-enseignement, c'est beaucoup plus confortable. Les élèves sont beaucoup moins pénalisés, pédagogiquement tu apprends beaucoup plus, ta gestion de classe est plus facile. Il y a moins de congé maladie dans le co-enseignement.

### **Il y a clairement une avance en matière d'inclusion dans le système québécois. A un moment donné, il y a dû y avoir une série de freins comme chez nous. Qu'est-ce que le politique a pu mettre en place pour les contrer et convaincre de travailler à une plus forte inclusion ?**

Cela s'est fait par étapes. Dans les années 80, il y a eu des avancées et le débat d'inclure (*inclusion, full inclusion*) plutôt qu'intégrer (*mainstreaming*). Puis en 2000, on a eu une réforme « intégration totale » (le terme inclusion n'existait pas à l'époque en français). Un des freins principaux, ce sont les écoles spécialisées parce que ce sont des acteurs politiques extrêmement puissants. Donc, quand la réforme sur l'inclusion scolaire s'est faite, on a fermé massivement des écoles spécialisées puis on a pris tout le budget et le personnel pour les mettre dans l'ordinaire. Autrement ça ne fonctionnait pas. Le gouvernement a un droit de gérance et a pris des décisions politiques fortes mais qui faisaient suite à un consensus social. Par exemple, il y a eu les Etats généraux en 1998 avec la réforme par cycle et compétence, avec aussi l'inclusion. C'est un peu comme en Belgique avec le Pacte pour un enseignement d'excellence. L'avantage pour arriver à cette réforme, c'est qu'il y avait un gouvernement stable avec un parti unique, la gauche (c'est un système britannique) et souvent le parti faisait deux mandats ce qui donne plus de temps pour installer une réforme. Les freins sont toujours présents : l'enseignement spécialisé au Québec revient, il n'a jamais vraiment disparu. La différence, c'est que maintenant il n'est plus porté par une caste en quelque sorte, mais par les acteurs de l'école ordinaire qui peuvent le changer plus facilement, c'est eux qui décident de créer une classe spéciale ou pas et ça se décide au sein de l'établissement. Donc la réforme a aussi amené une décentralisation du système, les écoles sont devenues plus autonomes dans la gestion des ressources. Les écoles ordinaires aujourd'hui ont beaucoup plus de sous puisqu'elles ont reçu l'argent du spécialisé.

### **Est-ce qu'il n'y a pas une culture plus développée de la participation au Québec où les gens sont plus partie prenante (avec par exemple beaucoup de coopératives), qui a rendu l'inclusion plus facile alors qu'en Belgique on attend que ça tombe d'en haut et on fait ce qu'on nous dit de faire ?**

Oui, mais on attend aussi que l'Etat décide pour nous. En Belgique, l'école catholique a une autonomie extraordinaire et la plupart des pouvoirs organisateurs (PO) sont des petits PO. J'étais à Saint-Gilles/Forest où il y avait sept ou huit écoles pour un même PO. S'ils décidaient de fermer leur école spécialisée et de faire une école inclusive, ils pourraient le faire demain matin. Ensuite, les parents en Belgique sont beaucoup plus impliqués à l'école qu'au Québec. Vous allez chercher vos enfants à l'école tous les jours, nous il y a un transport scolaire ou quand l'école est à côté, ils reviennent à pied. Moi depuis que je suis au Québec, je suis allé une fois par an à l'école pour mes enfants pour

la journée d'accueil où on peut manger du maïs gratuitement. C'est ma femme qui allait toujours pour les bulletins. La différence, c'est qu'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 maitres 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 dans une école, je ne dis pas « on va parler trisomie » mais « on va apprendre à lire à un élève ». Ça permet aussi de ne pas être dans l'approche catégorielle alors qu'en Belgique, on envisage l'élève d'abord en fonction de son trouble spécifique. Au Québec, les mots « dys » n'existent plus, à part pour la dysphasie qui 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. Au niveau de la formation des maitres à l'université de Laval, on a une approche très inclusive et non-catégorielle, mais pas de formation d'enseignement spécialisé. C'est un choix parce que si on donne une telle formation, ces enseignants vont travailler en classe spéciale. Nous, on forme des orthopédagogues qui vont travailler dans l'ordinaire. Il y a la maîtrise puis le baccalauréat puis des enseignants se spécialisent pour travailler l'inclusion. Les autres universités anglophones sont comme nous. Les autres universités francophones forment encore des maitres d'adaptation scolaire, c'est-à-dire des enseignants spécialisés.

**Selon vous, la formation initiale et continue des enseignants en FWB les préparent-elles à accueillir les élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire ?**

Non, même s'il peut y avoir des variantes d'une école à l'autre, les enseignants sont peu ou pas préparés. Au niveau de la formation initiale, j'ai fait ma formation à l'époque en Belgique, il y avait très peu de contenus à ce niveau. La quatrième année qui arrive sera peut-être une solution parce qu'ils vont peut-être rajouter des contenus, de l'orthopédagogie donc ça peut être intéressant. Toutefois, quand je regarde ce qui se fait en orthopédagogie, c'est parler des types, des handicaps, du PSE, de la trisomie, des gènes mais jamais de pédagogie parce que les formateurs ne sont pas capables d'en parler. Ce n'est pas leur faute, on fait souvent appel à des (neuro)psychologues c'est-à-dire des gens très qualifiés dans leur domaine. Or, pour former des enseignants, ce n'est pas ça que j'aurais pris. Pour former des médecins, on ne prend pas des plombiers. La question aussi est de savoir si on veut former les futurs enseignants pour qu'ils adhèrent à l'enseignement spécialisé ou pour qu'ils deviennent inclusifs. Actuellement, on les forme beaucoup pour qu'ils travaillent dans le système dans lequel ils se trouvent c'est-à-dire un système de ségrégation. Est-ce qu'on en fait des agents de changement ou est-ce qu'on remplit les cadres parce qu'il y a des postes à pourvoir ?

**Au niveau de l'Europe, il y a des pays qui ont abandonné l'enseignement spécialisé comme en Italie ou en France. On assiste parfois à un retour en arrière qui n'est pas forcément une volonté politique mais un mouvement poussé par des parents et d'autres acteurs de l'enseignement. On voit aussi pour la France, toute une série de familles qui se ruent en Belgique pour que leur enfant bénéficie de l'enseignement spécialisé. Comment réagissez-vous par rapport à cela ?**

En effet, il y a des mouvements de balancier. Si je prends le cas de l'Italie, l'inclusion ce n'était pas une réforme pédagogique mais philosophique qu'ils ont réalisée dans les années 70 sans parfois mettre en œuvre une pédagogie adaptée. Il y avait parfois des élèves qui étaient au fond d'une classe comme des plantes vertes. Par ailleurs, l'inclusion comme on l'entend, c'est souvent un truc d'Anglosaxons ou de Scandinaves. Le curriculum au Canada, c'est un curriculum anglosaxon dont on a parlé. Donc l'enjeu ici est plus difficile : il s'agit d'adapter l'inclusion scolaire aux pays plus latins. Est-ce que, dans ces systèmes scolaires, on va accepter de modifier plus le curriculum, de faire des aménagements individuels ? En Belgique par exemple actuellement, il est interdit de modifier le programme pour un élève à l'école primaire, il devra être soumis aux mêmes évaluations que tout le monde. Ça, c'est un frein à l'inclusion. Parfois il y a des freins légaux facilement soulevables et parfois il y a des freins au sujet des valeurs.

Le curriculum par exemple au Québec, je l'aime bien parce qu'il m'a été profitable. Je viens d'un milieu très défavorisé et j'ai réussi à l'école parce que je n'ai jamais pu choisir. On m'a dit « tu vas faire tous les cours comme tout le monde » ; et j'ai dit « ça va ». J'ai été diplômé et j'ai pu faire l'université. Si on m'avait laissé choisir à 14-15 ans, je n'aurais vraiment pas fait les bons choix. Le désavantage du système québécois, c'est qu'il crée beaucoup de décrochages et d'échecs.

Si on regarde les pays qui fonctionnent bien au niveau de l'inclusion scolaire, ce sont des pays qui ne sont jamais revenus en arrière et qui sont ultraperformants au niveau international. Il y a une recherche qui a été faite en 2021 qui montre bien que les pays inclusifs, ce sont des pays qui ne défavorisent aucunement les élèves les plus forts. Donc dans les pays où on craint de faire baisser la moyenne des élèves et de réduire les exigences, c'est faux. 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. Maintenant des retours vers des classes spéciales comme on en a au Québec par exemple, je ne l'interprète pas comme un recul de l'inclusion en tant que tel parce que, dans beaucoup de cas, on n'a pas fait beaucoup d'inclusion avec un prof tout seul en classe avec pas vraiment plus de services et parfois un élève en plus ou en moins. Est-ce que c'est de l'inclusion ? Je ne sais pas. Il n'y a pas eu de transformation pédagogique. C'est pour ça que je travaille aussi beaucoup sur le co-enseignement. Parfois on fait des réformes et elles ne sont pas vraiment appliquées alors que, quand on regarde dans les pays anglosaxons ou scandinaves, l'inclusion est devenue synonyme de co-enseignement ; c'est intrinsèquement lié.

Il faut expliquer aussi que le co-enseignement, ce ne sera jamais dans toutes les classes, ça on ne pourra jamais se le payer. Mais si on met toutes les ressources ensemble, on pourrait avoir une à deux classes de co-enseignement dans chaque école.



### **Que pensez-vous de notre système actuel (en FWB) en matière d'inclusion scolaire ?**

Ce qui met un frein aussi en Belgique, c'est le système scolaire avec cinq réseaux, un libre choix scolaire et de très petites implantations. L'avantage qu'on a au Québec, à part pour quelques zones éloignées, c'est que toutes les écoles même primaires sont un peu grosses avec, pour toutes, deux, parfois trois, rarement quatre classes par année. Ce sont toutes des écoles de taille moyenne qui permettent d'avoir un nombre moyen d'élèves de 200 à 300 élèves avec une mutualisation des services. Cependant, dans une école où il y a peu d'élèves, c'est beaucoup plus compliqué de mettre des choses en place. Quand je vais par exemple en France dans l'enseignement catholique, il y a parfois de très petites écoles avec deux ou trois classes seulement. Ça veut dire que ces écoles ne peuvent pas avoir beaucoup d'enseignants spécialisés dans leur classe parce qu'ils doivent se disperser dans beaucoup d'établissements et l'enseignant spécialisé finalement passe plus de temps dans sa voiture que dans l'école, un peu comme en Belgique aussi.

**En Belgique, on est fort enfermés dans le diagnostic. Des élèves déjà diagnostiqués dans l'enseignement obligatoire doivent de nouveau être testés pour passer dans l'enseignement supérieur par exemple, ce qui peut être jugé contraignant voire humiliant. Est-ce qu'au Québec, il y a cette nécessité de passer cette batterie de tests tous les quatre ou cinq ans ou est-ce simplement le prof qui estime si l'élève peut bénéficier d'aides scolaires ?**

Dans d'autres provinces canadiennes anglophones, ils sont totalement non-catégoriels. Au Québec, on est peu catégoriels. Ça veut dire que les handicaps sont conservés, mais tous les « dys » ont disparu, les troubles du comportement léger à modéré et la déficience intellectuelle légère aussi. Ce n'est pas le prof qui dit que tel élève aurait besoin de telle aide, mais plutôt, comme en Belgique où vous avez adopté la réponse à l'intervention (RAI)<sup>2</sup>, le prof doit documenter ce qu'il a fait pour tel élève en difficulté, quelles sont ses difficultés et ce qu'il a mis en place en tant que prof pour y faire face dans sa classe. Si, par exemple après trois mois, alors qu'il a mis en place des choses pertinentes et efficaces qui n'ont pas bien fonctionné, il va généralement en parler à l'orthopédagogue qui lui va faire un bilan orthopédagogique qui est une évaluation pédagogique mais pas pathologique : niveau de lecture, écriture, mathématiques. En lecture par exemple, il est au stade alphabétique, pré-alphabétique, combien de mots... C'est une approche très scolaire où on identifie le besoin et la nature des difficultés plutôt que les causes sur lesquelles on n'a pas de prise (ça ne nous intéresse pas que l'élève ne sache pas lire parce qu'il est trisomique mais on sait qu'un enfant trisomique peut lire). Une fois qu'on voit à quel niveau l'élève se situe, ça devient assez facile d'établir le prochain objectif : il est au niveau 2, l'objectif des prochains mois est de l'amener au niveau 3. On ne cherche pas à le guérir de sa pathologie mais de l'amener à lire. On s'intéresse à l'estime de soi, à l'avis des parents, mais dans une approche d'évaluation au service de l'intervention. Celui qui évalue, c'est celui qui intervient, c'est l'orthopédagogue.

---

<sup>2</sup> La réponse à l'intervention est une pratique pédagogique visant spécifiquement à lutter contre l'échec scolaire. L'approche de la réponse à l'intervention repose sur la prémisse que lorsque les supports universels sont fournis systématiquement pour tous les élèves, la majorité des élèves va prospérer.

Dans les pays non-catégoriels comme le Québec, c'est le plan d'intervention comme le PIA (plan individualisé d'apprentissage) qui va définir les aides aux élèves et même aux écoles. Certains établissements renseignent 30, d'autres 15 % d'élèves en PIA mais tout le monde reçoit la même aide parce qu'il y a partout le même pourcentage d'élèves en difficulté, simplement les écoles choisissent d'en identifier plus ou moins. Et donc pour les classes de co-enseignement, on n'a pas besoin d'avoir tellement d'élèves identifiés pour le faire puisque toutes les écoles reçoivent la même aide. Même les élèves en classe spéciale peuvent ne pas avoir de diagnostic, par exemple des élèves avec de très grands retards scolaires en secondaire sont dans des classes spéciales mais ils suivent toujours le même programme scolaire.

Par rapport aux troubles d'apprentissage, en Belgique vous parlez beaucoup de « dys », cependant vous avez beaucoup moins de TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans hyperactivité). Vous en avez beaucoup moins qu'au Québec et, quand on interroge vos parents, c'est toujours dû à la mauvaise éducation ou de mauvaises habitudes qui expliquent le trouble. Au Québec, les élèves sont diagnostiqués TDAH et c'est toujours inné. Il y a en miroir les TDAH à la mode chez nous et les « dys » chez vous où on considère que c'est inné. Quand visiblement il y a un symptôme, une difficulté scolaire, on met des étiquettes, des pathologies, des troubles comme on peut, peut-être pas les mêmes, peut-être pas les bonnes. Comme dirait Camus « A mal nommer les choses, on rajoute au malheur du monde ». Cela permet au prof de se déresponsabiliser.

### **Ça veut dire qu'il faut démedicaliser l'école par rapport aux élèves avec des troubles d'apprentissage ?**

Oui, tout à fait. Au niveau des dépistages, les centres PMS ne devraient plus avoir cette mission-là depuis très longtemps. Un centre PMS devrait s'occuper de vie sexuelle ou d'orientation socio-professionnelle ou de choix vers les différentes filières du secondaire mais pas de l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Pourquoi ? La plupart des gens ne sont pas qualifiés. Les diagnostics sont mal faits, ils ne sont pas bons. *Je suis sûr qu'en 2022, il y en a encore qui diagnostiquent des troubles instrumentaux (humour).*

L'approche médicale n'est pas la meilleure approche parce que c'est un problème scolaire. Par exemple des enfants qui sont sourds ou aveugles ou qui ont une trisomie, ce n'est pas à l'école que l'on identifie leur problème. C'est par un médecin, à la naissance, que le problème sera identifié et l'école n'a pas besoin de le faire. Cependant si un problème est survenu à l'école, c'est à elle à le gérer, à identifier les besoins puis peut-être que ça existe la dyslexie, je suis agnostique par rapport à ça et pas athée, mais ça ne sera pas utile à l'école de le savoir. Il y a des choses que je ne dois pas savoir parce que si je mets une étiquette à un enfant, je me déresponsabilise en tant qu'enseignant, je vais déléguer l'intervention à d'autres, je ne changerai pas mes pratiques puisque c'est l'enfant qui a un problème. Il faut pouvoir changer certains paradigmes et démedicaliser l'école. Cela va rendre les enseignants un peu plus responsables mais en même temps, il faut les aider avec d'autres enseignants ou du personnel éducatif lorsqu'il y a des problèmes de comportement. Oui, il peut y avoir des psys, des ergo comme consultants ou pour des aides précises. Or on a eu tendance à surmedicaliser. En France c'est un peu le cas où ils ont voulu faire travailler ensemble des gens qui avaient 14 identités professionnelles différentes, c'est très compliqué alors que faire travailler deux enseignants ensemble c'est assez simple. Parfois, on se complique inutilement la vie. Si on change le système en supprimant le spécialisé pour que tous les élèves soient inclus



dans l'ordinaire, oui on aura besoin des mêmes ressources en termes d'argent mais aura-t-on besoin des mêmes ressources humaines ? Sans doute pas, si on importe l'enseignement spécialisé tel quel dans l'ordinaire : les deux subsisteront et il n'y aura pas plus d'inclusion. De quoi a-t-on besoin pour une école inclusive : d'enseignants pour pouvoir travailler le co-enseignement et parfois d'éducateurs.

**Il y a aussi la question de l'égalitarisme à tout va : à partir du moment où on veut qu'il y ait une équité entre les élèves (on confond d'ailleurs égalité et équité), 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.**

Effectivement, la fonction principale des catégories, c'est le financement, ça sert à donner le bon argent aux « bonnes » personnes. Pédagogiquement, cela n'a aucune utilité. Alors qu'après 20 ou 30 ans de statistiques où tu donnes 1.800 000 euros à telle zone scolaire, pourquoi ne pas lui donner simplement 1.800 000 et arrêter de faire des papiers ? On ferait plus des portraits de zones, d'écoles que des portraits d'élèves, c'est penser une vision un peu plus sociale. Maintenant au Québec, par exemple, il n'y a pas de diagnostic pour avoir droit à un ordinateur ou du temps supplémentaire. Cependant après le secondaire, il y a le CPGE, l'année préparatoire à l'université. Si l'élève avait un plan d'intervention ouvert en dernière secondaire, alors ses droits sont maintenus. S'il n'avait pas ce plan, alors il doit passer par un diagnostic. Ce sont parfois des élèves avec des troubles mentaux, des TDAH ou un élève dont le plan d'intervention a été fermé en cours de secondaire alors qu'il se rend compte qu'il en a encore besoin. Mais soyons honnêtes, cela ne coûte rien et 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 toute le monde, ça ne serait pas stigmatisant, ce serait inclusif. Travailler avec un ordinateur en classe en 2022, est-ce qu'il faut vraiment un diagnostic pour ça ? Il y a des élèves en Belgique qui en ont parce que ce sont les parents qui leur ont payé ou parce que c'est le projet multimédia de l'école alors qu'il n'y a pas de diagnostic. Pour l'ordinateur à l'examen, on peut contrôler les fonctions d'aide, le logiciel. Et si par exemple un élève dysorthographique a besoin d'une fonction d'aide, comme une prédiction de cinq mots, que les autres n'en auraient pas, cela se fait de façon complètement invisible et ce n'est pas stigmatisant. Ce sont aussi des choses que l'on peut travailler pour normaliser l'inclusion scolaire alors que, par exemple, faire passer l'examen dans un autre local avec un autre adulte, c'est un peu stigmatisant et ce n'est pas une bonne idée au niveau de la psychologie cognitive. Si tu fais un examen, fais-le dans un endroit où tu as appris. On n'aide pas nos enfants handicapés en faisant ça : l'autre local, ils ne connaissent pas, il n'y a aucun référent, ils ne peuvent pas utiliser leur mémoire autobiographique lors de l'examen alors que dans leur local de classe, ils vont se rappeler de l'ambiance, de la sortie de l'activité, de la blague que l'enseignant avait faite... (la mémoire épisodique).

**Pensez-vous que l'avancée de l'inclusion au Québec est due à un meilleur indice socio-économique des parents par rapport à Bruxelles ou certaines grandes villes de Wallonie où on se retrouve avec 25-30 % de familles paupérisées notamment pour tout ce qui est suivi de l'enfant et accompagnement à domicile ?**

Je pense que sociologiquement, Belgique et Québec, ça se ressemble quand même beaucoup. Économiquement depuis 10 ans au Québec, ça va un peu mieux, mais, dans les années 80-2000, ça ressemblait bien à Liège et c'est quand l'économie allait mal qu'ils ont fait la réforme sur l'inclusion scolaire. L'enjeu ce n'est pas tellement qu'il y ait des riches et des pauvres, c'est où ils se trouvent. Est-ce que les élèves sont ensemble ou pas ? Au Québec, c'est notre gros problème actuellement, c'est l'enseignement privé où les parents payent une partie qui peut monter à 6 000 dollars (environ 6 500 euros) par année. C'est accessible à la classe moyenne mais pas aux publics paupérisés. Au Québec aujourd'hui, on a environ 33 % d'élèves à l'école privée ; ces élèves-là sont en moyenne plus riches et automatiquement avec des parents plus diplômés donc avec moins de difficultés scolaires et des écoles privées peuvent rejeter un élève en échec. Chez nous, maintenant, c'est ça le gros problème de l'inclusion parce que ces écoles-là ne remplissent pas le contrat, elles ont 2-3 % d'élèves à besoins spécifiques alors que c'est environ 25 % dans le public. Pour les chiffres, on compte large : les doubleurs sont considérés comme ayant des besoins spécifiques. Quand on parle des ressources, en Belgique, 420 millions disait Vers l'avenir, dépensé par an pour le redoublement. Ce n'est pas juste du gaspillage, c'est aussi nuisible pour ceux qui doublent. *En étant un peu provocateur, vous prenez 420 millions pour faire du mal aux élèves* (humour). Imaginons qu'on prenne ce budget pour donner des ressources supplémentaires à l'école ordinaire, c'est énorme. En fait, la Communauté française est un des systèmes scolaires les mieux financés. En revanche c'est le pays qui dépense le plus son argent dans la différenciation institutionnelle, vous mettez votre argent dans plein de petites cases : professionnel, technique de transition, de qualification, enseignement spécialisé, redoublement. Vous mettez beaucoup d'argent sur l'échec scolaire pour le stabiliser et pas tellement pour changer l'école. Tu n'es pas bon, on va faire une école pour toi. Tu es mécanicien à 12 ans, on va faire une école pour toi. Maintenant ça a changé, il y a un tronc commun un peu plus élevé. Ce qui est intéressant, c'est de voir comment on dépense les sous. L'école belge coûte plus cher à l'Etat que l'école québécoise : vous dépensez plus que nous mais peut-être moins bien.

**Lorsqu'on a un enfant en situation de handicap et qu'il est dans l'enseignement ordinaire, est-ce que vous percevez une implication différente, une adaptation dans le suivi des parents ou est-ce que tout se fait à l'école et par conséquent est-ce que tous les parents sont armés pour cela ?**

Ça dépend de qui est intégré. Si c'est un enfant relevant du type 3 ou du type 8, les parents sont convoqués un peu plus souvent, il y a des rencontres avec l'orthopédagogue, il y a une implication un peu plus grande mais c'est normalisé et, particularité québécoise, un parent ne peut pas refuser l'intervention. Si l'école décide de mettre en place un plan d'intervention pour un élève, le parent est d'office invité, mais, s'il ne vient pas, on le fait quand même et si ce parent ne veut pas que l'orthopédagogue prenne son enfant quatre fois par semaine, on le fait quand-même.

Pour prendre l'exemple d'un élève relevant du type 2, en maternelle, il y a beaucoup d'inclusion. Une fois en primaire, malgré des jugements de tribunaux en faveur de l'inclusion scolaire, il y a souvent, en Belgique c'est pareil, une pression qui est très forte sur les parents pour le mettre en école spécialisée, il y a même une culpabilisation des parents : « votre fille serait mieux dans une école spécialisée, vous lui faites du mal » et les parents doivent se battre pour laisser leur enfant dans l'ordinaire. Donc l'implication des parents, ce sont souvent des combats de parents un peu individuels et si les parents ne sont pas équipés, ils vont obéir à ce que l'école leur dit de faire.

J'ai le cas actuellement d'une étudiante qui finit sa maîtrise en orthopédagogie. Son fils a une trisomie, elle est orthopédagogue dans une école et elle a dû se battre comme une lionne pour qu'il puisse rentrer en première primaire dans une école ordinaire alors que rien légalement ne l'interdisait. Imaginez pour un parent moins bien équipé ! Donc, il y a encore une grosse inégalité chez nous surtout pour les enfants qui ont une déficience intellectuelle ou des troubles du comportement importants, c'est vraiment là que le gros enjeu de l'inclusion se trouve. Ça c'est une réalité internationale, ce sont les élèves qu'on peut le moins intégrer dans l'ordinaire. Ailleurs, il y a des grosses avancées qui ont été faites notamment pour les sourds, les aveugles, les élèves relevant des types 3 et 8.

**Selon vous, pour quels élèves l'inclusion scolaire est-elle possible ? Est-ce dans l'intérêt de tous les enfants et notamment des enfants polyhandicapés ?**

J'entends beaucoup cette question, notamment en Belgique. 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. Si je veux me débarrasser de quelqu'un, c'est assez facile. J'ai travaillé en Belgique en enseignement spécialisé et la semaine passée, un élève m'a recontacté après 20 ans. Il me disait : « j'avais 7 ans, moi je parlais un peu français mais pas mon père qui était Marocain et la psychologue du centre PMS disait de moi que j'étais une pomme pourrie qui allait pourrir le reste du panier et qu'il fallait absolument exclure, mettre en internat. Cette psychologue disait à mes parents : si vous ne le faites pas, le SAJ va se transformer en SPJ. » Ses parents étaient peu équipés. Bien entendu, cet élève ne se sentait pas bien à l'école ordinaire où son instituteur avait installé une cage dans la classe où il mettait les élèves difficiles. Les autres avaient le droit de les insulter lorsqu'ils étaient dans la cage parce que ces élèves difficiles se comportaient soi-disant comme des animaux parce qu'on les traitait comme des animaux. J'ai eu dans ma classe quatre élèves qui relevaient de ce prof-là et oui, c'était un milieu extrêmement défavorisé mais on leur faisait sentir qu'ils n'étaient pas à leur place dans l'enseignement ordinaire.



Autre question : est-ce que tous les enfants se sentent bien à l'école ordinaire ? Est-ce qu'il y a des grosses enquêtes sur le bien-être à l'école pour les enfants « ordinaires » ? Quand j'écoute mon fils, il y a 19 ans, il était en secondaire, il détestait l'école, il ne voulait pas y aller, il n'aimait pas ça alors que je travaille en éducation. C'est bien de tendre le micro aux enfants intégrés mais tendons aussi le micro à tous les autres enfants et on va se rendre compte, qu'il y a plein d'autres enfants « ordinaires » qui n'aiment pas l'école, qui ne s'y sentent pas bien, qui ne veulent plus y aller, qui décrochent et pas parce qu'ils sont handicapés ou qu'ils ont des troubles. Non c'est parce que l'école, ce n'est pas agréable. Donc oui des élèves avec des handicaps qui ne se sentent pas bien à l'école ordinaire ça peut exister mais en la transformant, on peut avoir d'autres réponses.

Les enfants polyhandicapés, il y a moyen de les prendre en charge à l'école ordinaire, peut-être pas dans la classe mais il peut y avoir des partages de moments et pour les parents, c'est beaucoup plus intéressant d'avoir son enfant qui est à deux kilomètres de la maison plutôt qu'à 20 kilomètres ou plus, avec transport scolaire, ce qui est extrêmement lourd. Il peut y avoir des modalités d'inclusion, de scolarité qui peuvent être différentes selon les besoins. En réalité, on me dirait que, dans le système secondaire québécois qui est extrêmement difficile, il y aurait des écoles spécialisées pour les élèves avec une déficience intellectuelle, personnellement ça ne me poserait pas de problème monumental aujourd'hui parce que c'est impossible de réussir avec une déficience mentale. Mais en même temps, à l'école de ma fille, à deux kilomètres d'ici, il y a eu une Marie (nom d'emprunt). Elle a le syndrome de Williams<sup>3</sup> et les élèves ont le droit de rester jusqu'à leurs 21 ans à l'école ordinaire. Marie a fait tout son parcours avec les autres, elle a un handicap mental important et n'a jamais rien réussi mais elle a fait plein de cours importants avec les autres, elle exerçait des responsabilités dans l'école et quand on la compare avec un élève ayant le même handicap qui est allé dans l'enseignement spécialisé, c'est un monde de différence. Marie communique beaucoup mieux, se comporte beaucoup mieux en société, est beaucoup plus autonome dans les transports en commun, dans ses achats. Elle n'est pas diplômée mais elle a été intégrée tout son secondaire avec une déficience mentale importante.

Il ne faut pas s'empêcher de penser et parfois l'école spécialisée, c'est un mouvoir de la pensée, on n'a plus besoin de trouver une solution pour l'élève. C'est comme si on disait que le cancer du sein, on ne s'en occupe pas. C'est parce qu'il y avait de la mortalité, qu'on s'est occupé du cancer du sein et que maintenant on arrive à guérir la plupart des cas. Oui, c'est toujours difficile, oui c'est toujours un drame, oui il y a toujours des gens qui en meurent mais beaucoup moins qu'avant et ce n'est pas en baissant les bras qu'on y est arrivé. C'est un peu la même chose avec l'école spécialisée pour la déficience intellectuelle, les troubles du comportement relativement importants ou pour des enfants qui ont des handicaps plus lourds. Oui, l'école spécialisée est une solution mais actuelle, ponctuelle. Cela ne doit pas être une solution durable, on doit toujours la remettre en question, on doit toujours trouver des dispositifs alternatifs permettant la scolarisation dans l'ordinaire de ces élèves. Donc dans ces cas-là, ces écoles deviennent des écoles d'intégration : leur but c'est de réintégrer les élèves dans l'ordinaire. En

---

<sup>3</sup> Le syndrome de Williams (WS) est une maladie génétique qui affecte de nombreuses parties du corps. Une déficience intellectuelle légère à modérée est observée chez les personnes atteintes de ce syndrome, avec des défis particuliers avec les tâches spatiales visuelles telles que le dessin.



revanche, ayant été prof dans le spécialisé pendant des années, je n'adhère pas au discours selon lequel le spécialisé c'est mieux parce que les élèves s'y sentent bien. Tous les élèves ne s'y sentent pas bien et souvent, s'il y a des élèves pour lesquels c'est le cas, c'est parce qu'on a abaissé les exigences, qu'on fait beaucoup de cocooning et ce n'est plus tellement école. Je suis allé dans des écoles spécialisées où s'il y avait 50 minutes d'enseignement par jour, c'était beaucoup. Le reste, c'était l'accueil du matin, les collations, les récréations, le jeu, la vidéo... Je me demandais quand ils apprenaient à lire, écrire et compter mais ce n'était pas dans le programme.

### **Est-ce que notre société est elle-même inclusive et prête pour un enseignement inclusif (accompagnement externe, transports...) ?**

On est en 1948, à la sortie de la guerre, est-ce que la société belge est prête pour scolariser les filles avec les garçons ? Est-ce qu'il y a déjà des toilettes pour filles ? Est-ce que les filles ne vont pas se faire frapper en récréation par les garçons ? Pourtant, cela ne vous a pas empêchés de faire des réformes et regardez aujourd'hui la place des femmes ; ce n'est pas parfait mais on s'est vachement amélioré. Est-ce qu'on a attendu d'être prêt ? Non ! Mais la guerre a fait bouger les lignes. Est-ce que vous percevez ce sentiment de consensus social en Communauté française comme il s'est manifesté au Québec ? Pour avoir un consensus social, il faut des agents favorables à l'inclusion. Qui sont-ils en Belgique ? L'école ordinaire n'a pas d'intérêt, l'école spécialisée encore moins, les centres PMS pas du tout. Les universitaires qui travaillent dans le domaine, il n'y en n'a pas et ceux qui travaillent dans le domaine sont dans celui du handicap, donc ils peuvent être favorables mais ce n'est pas naturel. Donc, il y a quelques parents, quelques associations, quelques moteurs, il y a des gens qui se démènent. Mais c'est David contre Goliath. On se bat contre des centaines de personnes qui sont payées par les écoles spécialisées et qui veulent y rester. Et c'est logique. J'ai travaillé dans le domaine, mes collègues, je les aime bien, ils faisaient de leur mieux, ce n'est pas la question. Les gens qui abordent l'inclusion sont suspects puisqu'ils n'y ont pas d'intérêt en dehors des parents. Les écoles n'y ont pas d'intérêt en dehors de quelques écoles menées par des précurseurs. C'est un des pays les plus ségrégationnistes du monde.

Est-ce que par exemple, aux Etats-Unis on a fait un référendum pour savoir si les Sudistes voulaient libérer leurs esclaves ? Il y a un moment ou l'autre, une question de droits de l'homme. Ce n'est pas normal ce qu'on fait aux enfants en Belgique, ne fut-ce que par rapport au redoublement et aux classes spéciales. Il y aura d'autres condamnations en justice parce que les droits des enfants ne sont pas respectés tant qu'on les met en classe spéciale de cette manière-là avec une telle amplitude et une absence d'alternatives crédibles et efficaces dans l'enseignement ordinaire. On ne combat pas à armes égales, l'enseignement ordinaire est quasiment dépouillé de toutes ressources ou presque alors que l'enseignement spécialisé est très bien équipé à ce niveau. Il y a une injustice là-dedans. Lors des premières versions du Pacte, je pense qu'il y avait plus de notion d'intégration puis qu'on est revenu en arrière. Je pense qu'à un moment, il faudra avoir une décision politique un peu forte à un moment ou l'autre. En France en 2005, ils l'ont fait alors qu'il n'y avait pas non plus d'intérêt à le faire et le système spécialisé était contre et l'est toujours. La Belgique est une des derniers pays en Occident à avoir ce système-là. L'enseignement spécialisé était un modèle il y a 50 ans, il n'en n'est plus un aujourd'hui. C'était une bonne réponse en 1970 mais en 1975, ce n'était déjà plus le cas, les autres pays réfléchissaient déjà à l'inclusion. Ce modèle de l'enseignement spécialisé



ne correspond plus à une demande sociale. Quand j'entends les journalistes parler du spécialisé en Belgique, c'est toujours pour parler d'un projet d'équithérapie ou l'agrandissement d'une aile de rééducation, c'est toujours super bien. On n'écrit jamais sur les statistiques d'enseignement, sur l'échec, sur ce que les élèves deviennent après. Le nombre qui finit en prison, c'est interpellant. La société vit dans un rêve, elle croit ce qu'on lui dit, on n'est pas bien informé et on ne sait pas bien ce qui se passe dans l'enseignement spécialisé et après.

Mon sujet de mémoire quand j'étais en Belgique, c'était « Que deviennent les élèves du type 8 quand ils sont en secondaire ? ». Si j'interrogeais les gens, c'était toujours merveilleux, parfait. Quand on interrogeait les statistiques, il y avait 50 % qui réintégraient le secondaire ordinaire et l'autre moitié passait en type 1 et ça ne choquait personne, c'était normal. Il y a eu des expériences d'intégration à partir des années 2000 parce qu'on a dû leur montrer que le système ne fonctionnait pas.

Pour avoir un changement de paradigme, la première condition c'est d'avoir une insatisfaction par rapport au système actuel. Si les gens sont satisfaits du système, pourquoi changer ? Le système favorise qui pour l'instant ? Ceux qui vont dans les bonnes écoles avec les bons élèves, avec les bons profs c'est-à-dire qu'il favorise 10 à 20 % de la population belge. Les enquêtes PISA le montrent bien, ce pourcentage est comparable aux autres élèves à travers le monde, notre élite est très bonne, c'est le reste qui est vraiment mauvais. Et donc le système favorise-t-il l'émancipation ou la reproduction sociale ? Faut-il garder un système qui convient à une minorité ? Souvent, on pense que l'inclusion c'est 5 % des élèves, mais c'est beaucoup plus que ça, on parle aussi des redoubleurs, des migrants, de ceux qui ne maîtrisent pas le français et c'est pour tous ces élèves-là qu'il faut apporter une réponse collective. Autrement c'est diviser pour régner. « Mon enfant est dyslexique, il a besoin de ça. » ; « mon enfant est trisomique, il a besoin de ça », etc. On va créer plein de petits dispositifs à côté alors que l'idée c'est de chercher dans l'universel, dans le commun, dans l'ordinaire et chercher à équiper la classe ordinaire plutôt que chaque fois « déshabiller » l'école ordinaire, lui enlever des prérogatives. L'important, et le consensus scientifique le montre, c'est de rester avec l'élève dans la classe parce que c'est là que ça se passe, c'est dans la classe que c'est efficace, c'est dans la classe inclusive que les élèves apprennent le mieux. Ce qu'il faut comprendre c'est que l'inclusion est beaucoup plus efficace que la ségrégation. Je ne dis pas que les élèves sont en réussite s'ils sont inclus, je dis qu'ils apprennent mieux en classe ordinaire que spécialisée, ils se socialisent mieux, ils développent une meilleure communication, une meilleure estime d'eux-mêmes. Par rapport à la question de la réussite, l'école sert à quoi ? A scolariser, à faire apprendre ou à évaluer, à trier les élèves ? Au Québec, on s'est doté d'une notion de « réussite éducative ». La réussite scolaire, ce sont les diplômes, les bulletins, c'est la réussite certificative. La réussite éducative c'est le projet de vie, la citoyenneté responsable. Il y a souvent des gens en réussite scolaire qui ne sont pas en réussite éducative. Je connais des gens bardés de diplômes qui n'ont jamais travaillé plus de deux semaines de suite parce qu'ils ne sont pas capables de s'insérer dans un milieu professionnel, social, qui ne sont pas des citoyens à part entière et c'est un peu un échec quelque part au niveau éducatif et collectif. L'école donc ne sert pas qu'à diplômer mais aussi à apprendre, à socialiser, à former l'esprit. Il faut aussi revenir aux missions de l'école et il faudrait toutes les assumer et pas juste une.



Pour terminer cette idée, parfois dans les écoles normales, il y a des enseignants qui n'ont pas de diplôme de doctorant et qui enseignent ce qu'ils ont appris en 82, 94 ou 2001 et leur enseignement n'évolue pas beaucoup parce qu'ils ne sont pas confrontés à d'autres pensées. C'est important qu'ils puissent évoluer dans un environnement multiple, critique et de confrontation des concepts, ce qu'on dit aujourd'hui sera faux demain.

## **Interview G. Sylvie De Norre et Magaly Ghesquière, respectivement directrice et coordinatrice pédagogique « Ecole et Surdité Asbl » - 19 avril 2022**

**Pour commencer, je vais vous demander de vous présenter.**

Sylvie : je suis la responsable de l'asbl Ecole et surdité et j'occupe ce poste depuis maintenant sept ans. Je suis arrivée dans le monde de la surdité après une réflexion d'un changement professionnel radical. J'avais envie, d'une part, de redonner un peu plus de sens à ma vie et d'autre part, j'ai un neveu qui est sourd. Je suis donc sensibilisée au handicap, et plus précisément à la surdité.

Magaly : je suis institutrice primaire de formation. J'ai été engagée au tout début des classes bilingues. J'ai commencé en maternelle avec le premier élève sourd. Et maintenant, je partage mon temps entre de la recherche appliquée en lien avec nos classes et tout ce qu'on doit encore découvrir, tout ce qu'on veut encore améliorer. Je fais aussi de la coordination pédagogique au sein des classes. J'ai toujours un mi-temps de cours où je donne cours de traduction en français - langue des signes de la première primaire à la rh to.

**L'équipe est constituée de combien de personnes ?**

Sylvie : actuellement, il y a 24 personnes dans l'équipe. Ce ne sont pas des équivalents temps plein mais ils sont 24. Il y a des enseignants bilingues, des interprètes, une puéricultrice, une éducatrice et des maîtres spéciaux en langue des signes ou en français.

**Pouvez-vous nous expliquer comment est n  le projet  cole et surdité à Sainte-Marie ?**

Magaly :   la base, comme souvent dans le milieu du handicap, ce sont des parents qui ont porté le projet. Il y avait plusieurs familles dont une qui habitait dans la région namuroise. A cette époque-là, il n'y avait aucune  cole spécialisée de type 7 dans la région. Ils se sont très vite demandé où scolariser leur enfant. Ils pouvaient mettre en place un projet d'intégration mais ils se sont vite rendu compte que  a risquait d'être insuffisant pour leur enfant. Ce dernier n'aurait pas accès à tout ce qui fait la vie d'une classe et d'une  cole : ce que dit l'enseignant, les liens avec les copains, tout ce qui se passe socialement dans l' cole. De fil en aiguille, ils ont rencontré plusieurs familles, dont des familles qui avaient des enfants à peu près du même âge, d'autres familles qui avaient des enfants plus âgés, qui avaient déjà fait tout le parcours en intégration et donc vécu tout le combat qui incombe à la famille. Ils se sont dit que ce serait bien de créer quelque chose dans le namurois pour leur enfant et d'autres enfants sourds. Ils sont allés trouver plusieurs écoles dans le namurois mais une seule  cole a répondu favorablement au projet : Sainte-Marie   Namur. L'idée, c'était de commencer en maternelle. La direction s'est engagée à la base uniquement pour les maternelles. Et puis, de fil en aiguille, on est monté. Le premier élève a été inscrit à 2 ans et demi, la première année on était deux enseignantes dans la classe pour un élève sourd parmi les élèves entendants. Mais l'idée c'était vraiment d'inclure des groupes d'élèves sourds. La seule langue qui est naturellement accessible à coup sûr pour tous les enfants sourds, c'est la langue des signes. Du coup, il faut en classe un enseignant qui parle français et un deuxième



enseignant qui parle la langue des signes et maîtrise aussi le français. Une langue, ça ne se partage pas juste entre un enfant et un adulte, donc c'est plus intéressant d'avoir des groupes d'élèves sourds pour pouvoir partager la même langue et pouvoir discuter. Un autre élément du projet, c'était d'offrir un niveau de formation ordinaire aux élèves sourds et malentendants. L'école ordinaire paraissait donc la meilleure solution pour les parents puisque leur enfant était capable de suivre. Les balises étaient là : l'inclusion par groupes dans un enseignement avec un niveau ordinaire et une accessibilité en langue des signes-français. Ce sont les trois balises sur lesquelles on se repose encore actuellement. Les parents ont créé une asbl pour pouvoir soutenir l'école. L'école doit être soutenue, aiguillée, encadrée financièrement, pédagogiquement et philosophiquement. C'est vraiment un partenariat entre une école et une asbl. Certains membres fondateurs sont encore là.

**Est-ce que cela s'est fait avec le soutien d'une école spécialisée de type 7 comme l'IRSA ?**

Magaly : à un moment donné, oui. Il y a l'asbl mais aussi des groupes de réflexion, des groupes de travail selon les besoins. A l'origine, on a eu un des directeurs de l'IRSA, une directrice du centre Comprendre et Parler qui est attaché à l'école intégrée, des personnes sourdes aussi. Mais ça, c'était il y a 20 ans. Dans ces groupes on a aussi eu la maman d'une jeune fille sourde, directrice de l'APEDAF à l'époque, qui est l'association des parents d'enfants déficients auditifs. On a vraiment eu des partenaires de beaucoup d'horizons au tout début et ça tenait vraiment à cœur des membres fondateurs de l'époque.

**J'ai une question par rapport aux écoles de type 7. Je présume que, dans les écoles de type 7, les enfants qui vont sur place ont des thérapeutes et autres qui viennent pour leur apprendre à parler. Est-ce que vous proposez cela aux élèves sourds dans votre école aussi ?**

Magaly : à la base, non. C'est à dire que nous n'avons que des enseignants. Nous n'avons pas de thérapeute dans l'équipe. Et ça a été un choix au départ, effectivement, parce que les membres fondateurs ont décidé cela d'emblée. Les parents fondateurs ne voulaient pas retirer les élèves des cours pour leur offrir des soins. L'idée était vraiment de séparer le médical du scolaire et de rentabiliser le temps scolaire. En revanche, 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.

Sylvie : 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. On considère que le modèle d'enseignement est l'enseignement ordinaire et donc on essaie d'être fidèle à ça sur ce point.

**On vient d'avoir une rencontre avec le Québécois Philippe Tremblay, que vous connaissez peut-être. Il est aussi dans cette logique de démedicaliser l'école pour les élèves à besoins spécifiques. Autre réflexion, je prends la ligne de train Liège-Bruxelles pour aller au bureau et effectivement, je vois régulièrement des élèves qui signent ou qui sont appareillés. Je me demandais s'il y avait beaucoup d'élèves malentendants. Petite question, est ce que, dans les classes mixtes, les élèves « ordinaires » sont là par choix ou c'est le hasard de la création des classes à la rentrée ?**

Sylvie : au niveau maintenant du nombre d'élèves, on est à une cinquantaine d'élèves sourds et malentendants pour le fondamental et 12 en secondaire. Les élèves viennent principalement de la région namuroise. Certains parents font des navettes qui sont déjà extraordinaires, on a des parents qui font les navettes de Mons tous les jours pour venir conduire leurs enfants chez nous.

Magaly : on a effectivement une petite dizaine d'enfants qui viennent de la région du Centre.

Sylvie : ce sont des parents qui, pour l'instant, font le choix de faire la navette parce que les enfants sont trop petits. En revanche, c'est vrai que, dans les classes du secondaire, les élèves viennent plus facilement en train. Il y a quand même quelque chose qui est excessivement manquant puisque le transport scolaire, on n'y a pas droit pour les élèves qui viennent de plus loin comme Charleroi ou Mons car on est une école ordinaire. Il y a des parents qui nous ont contactés mais qui se rendent compte que c'est trop loin pour eux. En revanche, on a aussi des parents qui ont déménagé et qui sont venus habiter à Namur pour pouvoir inscrire les enfants chez nous.

Magaly : Concernant les enfants entendants, il y a un peu des deux. On a des demandes explicites de parents qui soit inscrivent leur enfant à Sainte-Marie Namur pour que leur enfant soit en classe bilingue, soit, quand ils apprennent qu'il y a des classes bilingues, demandent que leur enfant soit dans ces classes-là. On a aussi des enfants qui arrivent un peu par hasard au moment des répartitions de classe, puisqu'on est quand même une grosse école. Il y a trois classes par niveau mais il n'y a qu'une seule classe bilingue par année, donc il y a par exemple trois classes de première année primaire et dans ces trois classes, il y a une classe avec des élèves sourds et malentendants. Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est qu'on a aussi pas mal de demandes émanant directement des enfants. Dans une famille, on peut avoir un enfant sourd et deux entendants. Tous les cas de figure existent. On a donc des demandes de familles, de parents sourds avec des enfants entendants, pour que leurs enfants puissent être dans la classe bilingue, pour toutes les raisons que vous pouvez imaginer au niveau de l'accessibilité des parents mais aussi au niveau de l'apprentissage de la langue des signes pour les enfants. Dans la classe d'accueil et première maternelle pour plusieurs raisons pédagogiques, on a fait le choix de faire une classe où il y a moins d'inclusion que dans les autres classes. On a des demandes de parents sourds avec des enfants entendants pour qu'ils rejoignent quand même cette classe. Cela pour être accueilli dans leur langue maternelle, la langue des signes. Et pour la question inverse : « est-ce que vous avez des demandes pour ne pas y être ? ». C'est très rare. C'est déjà arrivé mais quand on gratte un peu, c'est une fausse excuse. Avec l'expérience, on peut dire que pour certains enfants, par exemple ayant un TDAH, avoir deux enseignants dont un qui pratique la langue des signes et prend beaucoup de place visuellement, ça peut effectivement ne pas être porteur pour ces enfants-là. Pour





d'autres, ça va être porteur et ça va être un soutien à l'écoute, à l'attention, etc. De temps en temps, il y a eu, pour un cas ou l'autre, une situation pour laquelle la classe bilingue ne convenait pas. Ça reste humain et donc il faut pouvoir accepter aussi ce genre de situation. Il faut rester ouvert et être juste par rapport à tous les enfants.

**Dans ces classes, comment est-ce que les enfants malentendants apprennent la langue des signes ? Est-ce que c'est quelque chose qui s'apprend à l'école ou c'est quelque chose qu'ils apprennent en dehors de l'école ?**

Magaly : ça dépend. On a tous les cas de figure. On a pu répertorier actuellement quatre profils d'élèves sourds et malentendants. On a pu décrire ces profils d'élèves qui arrivent à l'école. Les premiers maîtrisent la langue des signes comme langue maternelle. Leurs parents sont sourds et communiquent avec la langue des signes. Le deuxième profil est complètement inversé : la langue française est leur langue maternelle et ils arrivent à l'école en ayant déjà une bonne maîtrise de la langue française malgré une surdité. On a aussi des enfants qui arrivent à l'école avec une langue des signes boiteuse et avec un français boiteux, et ça, c'est très courant. Ce sont des enfants qui arrivent sans avoir de langue maîtrisée. En maternel, c'est gérable. Au-delà, ça devient difficile de les accepter en milieu ordinaire si aucun langage ne s'est installé avant 6 ans. En effet, sans langue, le développement cognitif ne se fait que très partiellement, les enfants développent alors un retard mental et des troubles du comportement. C'est plus rare, mais on a aussi des enfants qui arrivent en ayant directement les deux langues pour langues maternelles. Ça dépend vraiment des élèves.

**La langue des signes, comment cela s'apprend ?**

Magaly : c'est une langue donc c'est comme si vous me posiez la question de comment est-ce que qu'on apprend le français. C'est vraiment pareil, au même titre que n'importe quelle autre langue vocale, si ce n'est qu'elle passe par une autre modalité. Mais c'est tout à fait pareil au niveau du cerveau, ça active les mêmes zones cérébrales, ça a le même impact, c'est une langue aussi riche mais avec ses particularités.

**Toujours par rapport à la langue des signes, est-ce qu'il y a beaucoup de parents qui apprennent la langue des signes ou est-ce que les élèves signent juste à l'école ?**

Magaly : comme je vous l'ai dit, pour certains élèves c'est la seule langue de la maison ou à peu près. Oui, ils ont le français comme langue écrite, mais ils n'ont pas le français comme langue orale du tout. Tout se passe par écrit en français et pour le reste, c'est uniquement de la langue des signes. Dans certaines familles, tout le monde signe autour d'eux : les parrains, les marraines, les oncles, les tantes, etc. A côté de ça, on a aussi des familles avec un fonctionnement complètement inverse, où il n'y a pas de langue des signes. Et puis on a plein de familles ayant un modèle entre les deux et plein de palettes de couleurs différentes. En tout cas, nous n'exigeons pas que les parents soient bilingues.

**En moyenne, il y a combien d'enfants sourds par classe bilingue ?**

Sylvie : c'est très variable. Cela dépend des inscriptions. Pour le moment, on a des gros groupes en primaires qui vont jusqu'à 7 ou 8. Mais ce n'est pas la norme, de n'est pas l'objectif souhaité. On essaye d'être à 5 ou 6 maximum dans une classe. Certaines années, il y en a un peu plus. D'autres années, il y en a moins. On essaye de se rendre visible le

plus possible. On est encore étonnés de se rendre compte que beaucoup de parents ne connaissent pas le dispositif des classes bilingues à Namur. Quand certains parents le savent, ils sont contents de le savoir.

**Comme c'est un projet d'école, les élèves des classes ordinaires, ils ont parfois des activités avec les classes bilingues ? Comment se passe l'inclusion avec ces élèves-là ?**

Magaly : c'est une classe considérée comme une classe classique au sein de l'école. Par exemple, si toutes les quatrièmes primaires partent en classe verte, la classe bilingue part aussi. Idem pour une activité sportive, une sortie au théâtre ou d'autres choses. C'est à nous, les enseignants, de faire en sorte que toute activité soit accessible pour tout le monde dans un sens comme dans l'autre. Tous les deux ans, les classes sont remélangées. Ça veut dire que l'enfant qui n'était pas en classe bilingue en première et deuxième primaire sera peut-être en classe bilingue en troisième et quatrième. Certains vont faire toute leur scolarité en classe bilingue, d'autres juste certaines années. Il n'y a pas vraiment de règle et ça dépend un peu de chacun. Certains peuvent effectivement faire toute une scolarité sans passer par une classe bilingue, ça arrive. C'est une classe classique, si ce n'est qu'on est deux enseignants et qu'effectivement il y a un modèle inclusif et immersif. Sinon, ça ne change rien en fait. Mais, on a quand même des moments où on est hors inclusion. La classe fonctionne en groupe mixte la plupart du temps, mais pour les cours de langues, les élèves ont des cours séparés pour autant que les enseignants pensent que c'est mieux comme ça. Au niveau des méthodes, de la pédagogie, on doit sans cesse faire des ponts entre le français et la langue des signes et puis on a, comme je l'ai dit, divers profils linguistiques et tous nécessitent des adaptations propres. On doit jongler avec les différents profils d'élèves et s'adapter à eux selon leur maîtrise du français et de la langue des signes. Des cours séparés nous permettent d'être plus efficaces face aux élèves. Mais ça n'empêche pas que les enseignants se coordonnent sans cesse. Même si on utilise des chemins différents, l'idée c'est d'arriver au même endroit. On vise les mêmes objectifs tout en sachant que pour certains, il faudra accepter un délai plus long ou des méthodologies différentes. Il y a des choses sur lesquelles il faut pouvoir s'ajuster et s'adapter, et donc tout ça est un savant dosage en permanence pour chacun des enfants. Notre avantage, c'est qu'on est deux enseignants par classe, il y a donc un ratio prof-élèves différent.

**Est-ce que les langues des signes sont différentes d'une langue à l'autre, est-ce qu'il y a une langue des signes français, une langue des signes anglaise ?**

Magaly : oui, mais par contre, si vous me présentez un asiatique sourd, dans une heure, je parle avec lui. Il y a une base de grammaire qui est la même pour toutes les langues des signes. En plus, maintenant se développe petit à petit une langue des signes internationale. C'est un peu l'idée de l'espéranto, on va dire ça comme ça, on peut donc se comprendre très vite. Pour des choses plus fines, on va mettre un peu plus de temps. C'est comme s'il y avait quelque chose de commun à toutes les langues des signes. Comme pour n'importe quelle autre langue, tant que les gens ne se rencontrent pas, ils ne vont pas parler la même langue puisqu'ils n'ont pas besoin de se parler. Il y a une langue des signes pour nous en Wallonie, il y a une langue des signes pour les néerlandophones et il y a une langue des signes pour les personnes qui parlent allemand. Rien qu'en Belgique, il y a déjà trois langues des signes.



**Vous veillez à ce que donc toutes les activités soient accessibles aux élèves malentendants et par exemple pour la garderie le matin et le soir, ça veut dire que vous avez des personnes qui sont formées pour ces élèves-là aussi, alors ?**

Sylvie : c'est un sujet qui revient souvent. Notre gros problème, c'est de trouver du personnel qui soit bilingue et qui possède une formation correspondant au poste qu'il occupe. L'accessibilité est garantie pour les temps scolaires. Ça veut dire dès que l'école commence le matin, donc à la garderie il n'y a pas d'accessibilité, mais il y a une accessibilité pendant la récréation du matin parce que c'est considéré comme du temps scolaire. Pendant le temps de midi, il n'y a pas forcément de surveillant bilingue non plus. On a une éducatrice qui fait des surveillances, on met des choses en place mais en tout cas on ne dit pas aux parents qu'à tous les moments il y aura quelqu'un. A la fin des cours, il n'y a plus non plus d'accessibilité. S'il y a une étude, un parascolaire, on ne sait pas assurer. C'est tout simplement trop lourd humainement. Et la deuxième chose, c'est financièrement. La Fédération Wallonie-Bruxelles ne donne pas suffisamment de moyens pour qu'on puisse attribuer des périodes à ce genre de poste. Le subside que l'asbl reçoit de la Région wallonne ne permet pas non plus de couvrir ça. C'est quelque chose qui, financièrement et humainement, ne peut pas être atteint.

**Une autre question que je voulais vous poser, d'où sortez-vous votre argent ? Vous avez parlé de 24 personnes qui travaillent pour l'asbl.**

Sylvie : il y a 24 personnes dans l'équipe, en ce compris les enseignants. Les classes bilingues ont été reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans un décret immersion, plus précisément trois décrets successifs en 2009, 2013 et 2016. Chaque enfant génère des périodes, ce qui permet de payer nos enseignants. C'est la Fédération Wallonie-Bruxelles qui paye les enseignants. L'asbl a ces personnes à sa charge pour un tout petit nombre d'heures par mois, six heures par mois, parce que l'asbl prend en charge une formation continuée des enseignants pour permettre d'avoir un lieu où on peut avancer sur la pédagogie bilingue. On peut poser les questions, on peut travailler sur des problématiques diverses et variées. Un mercredi par mois pendant quatre heures, les enseignants se rassemblent pour cette formation. Il y a également des comités de suivi qui ont lieu toutes les semaines pour pouvoir suivre de façon un petit peu plus proche chaque élève et soulever les problématiques qui sont plus souvent individuels. Indépendamment de cela, nous recevons des subsides de la Région wallonne. On a un subside qui est récurrent, par année. D'autre part, on a des aides à l'emploi et donc on ne paye pas de cotisations sociales et on a un subside tous les mois. Ça ne suffit pas encore, ce serait trop facile. Je réponds donc à tous les appels à projets que je vois passer en ayant parfois un peu de succès, parfois pas du tout. C'est une préoccupation constante. Le projet a 20 ans, le premier décret date de 2009. Entre 2000 et 2009, on n'avait pas le subside de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'était uniquement financé par des dons privés. Il y a eu quelques bons sponsors de grosses entreprises. Maintenant, on a une espèce de fonds de commerce, si je peux dire, de donateurs réguliers. Ça nous permet d'avoir une marge qui est à peu près stable depuis quelques années, qui n'est pas négligeable et qui est essentielle pour avoir un budget équilibré. On reste limité dans ce qu'on peut offrir aux familles. Si on passe dans un modèle où on dit que l'accessibilité est permanente, on doit répondre aux demandes pour la garderie, les réunions de parents, etc. on ne peut pas encore répondre à toutes les demandes parce qu'on manque de moyens.



**Vous avez parlé de réunion de parents. J'imagine que quand une rencontre est organisée avec des parents sourds, l'enseignant bilingue qui signe est d'office présent.**

Magaly : Nous sommes les titulaires donc forcément on est là. C'est un peu comme les familles recomposées. L'idée, c'est de faire une famille recomposée qui fonctionne avec les deux enseignants mais on sait que s'il y a une grosse décision à prendre, ce sera le parent biologique qui aura finalement le dernier mot par rapport à ses propres enfants. Nos binômes, c'est un peu ça, quand il y a des grosses décisions, des grosses réunions, on sait que le référent sera l'enseignant qui a son contrat en lien avec soit les enfants entendants, soit les enfants sourds. Parfois, on doit jouer le rôle d'interprète parce qu'un parent sourd vient à l'improviste, mon collègue doit absolument discuter avec lui à propos de son enfant entendant sans interprète disponible. La plupart du temps, les rencontres sont organisées et on utilise les services d'interprètes.

**Après autant d'années d'existence de l'asbl, quelle évaluation pouvez-vous en faire ? Quels sont les bénéfices pour chacun, les limites, les choses qui sont encore à améliorer ?**

Magaly : 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. Ceux qui ont connu l'école avant la création de l'asbl trouvaient que l'ouverture des élèves ou même de l'école en général a été différente avant et après l'arrivée des enfants sourds et malentendants, également au niveau de l'ouverture pédagogique, de la tolérance, de l'acceptation de la différence, des notions d'égalité et d'équité. Les anciens enseignants peuvent témoigner de ça. Maintenant, nous ne nous en rendons plus trop compte puisqu'on est dedans en permanence et que l'école fonctionne comme ça, donc c'est un peu difficile de comparer avant et après l'arrivée des classes bilingues.

Sylvie : on peut aussi se dire que maintenant, à l'école Sainte Marie, il n'y a aucun élève qui va se retourner quand il voit quelqu'un qui signe. 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.

Magaly : pour les enfants sourds, c'est assez évident. Ils ont non seulement un accès à une éducation inclusive, on leur offre la même formation qu'à leur parent entendant. Si l'enfant est en intégration dans une autre école, c'est lui qui doit s'adapter. Bien sûr qu'il y a des enseignants formidables qui vont faire ce qu'ils peuvent pour s'adapter aux enfants dans les écoles ordinaires, mais il n'y a pas quelque chose de structurel comme ici. À l'heure actuelle, je peux dire qu'on devient compétent pour enseigner à des enfants sourds. 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. Le fait d'avoir des groupes successifs d'enfants sourds permet de séparer ce qui est inhérent à l'enfant, à la problématique de l'enfant et ce qui est propre au handicap. On a des groupes, on sait comment fonctionnent les enfants sourds. On essaye tous les jours de s'améliorer. Mais je pense que ce n'est que comme ça qu'on peut tout doucement devenir de bons pédagogues adaptés à ce type de public. 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.

Sylvie : on a aussi le souci de s'améliorer tous les jours, même si un grand chemin a été parcouru. Je crois qu'il y a encore du boulot. C'est pour ça que Magaly est détachée à mi-temps pour effectuer une recherche en collaboration avec l'université de Namur sur l'apprentissage du français pour ces élèves qui n'ont pas le français comme première langue. On est toujours en recherche de trouver comment faire pour enseigner mieux.

Magaly : il y a aussi tous les bénéfices pour les familles et les fratries. Les parents nous disent quand même souvent que c'est un plaisir de pouvoir déposer leur enfant entendant et leur enfant sourd dans la même école, en sachant qu'ils vont être pris en charge convenablement. Ils ne doivent s'occuper de rien quand ils mettent leur enfant chez nous. Ils ne doivent pas commencer à aller sensibiliser l'enseignante au handicap de leur enfant. Et puis, l'enseignant de l'année d'après, et rebelote chaque année. Selon l'enseignant, ça ira ou ça n'ira pas. Ou tout ce qu'il y a autour de l'intégration, ça ils ne doivent pas le prendre en charge dans notre école.

**Est-ce que, à votre sens, c'est plus approprié de faire de l'inclusion par groupe ? Ça veut dire que, par exemple, pour les élèves malentendants, c'est peut-être mieux qu'il y ait des écoles dans les différentes régions, des écoles spécifiques pour regrouper, centraliser les ressources ?**

Sylvie : oui. La population sourde, heureusement, elle n'est pas trop grande, mais elle est déjà quand même conséquente mais se dire qu'on va faire deux écoles à Namur avec un projet comme le nôtre, ça n'a pas de sens. Par contre, 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. Cela permet aussi de ne pas être trop gourmand sur les moyens parce que les moyens ils sont ce qu'ils sont et donc démultiplier ce genre d'écoles, ça coûte quand même, même si on sait que ce dispositif d'inclusion coûte moins cher que l'enseignement spécialisé.

**Mais il n'y a pas de transport scolaire. Cela complique les choses pour certaines familles d'entrer dans un tel projet.**

Sylvie : oui, tout à fait. C'est pour ça que je pense que les écoles par zones géographiques, ça pourrait déjà aider beaucoup. Ou alors il faudrait faire basculer les choses pour le transport scolaire. Je me suis déjà un peu battue dans ce domaine-là et j'ai reçu des refus. Ils craignent d'ouvrir une porte de Pandore, et de permettre une prise en charge pour trop d'élèves vers l'enseignement ordinaire sans pouvoir gérer correctement.



Magaly : d'un autre côté, il y a les moyens financiers, mais il faut penser aux moyens humains aussi. Dans nos chevaux de bataille, il y a notamment le recrutement des enseignants. On nous demande d'avoir des qualifications supplémentaires sans avoir de compensation financière. Des gens n'ont pas envie. Pourquoi est-ce qu'ils se formeraient davantage ? Pourquoi est-ce qu'ils feraient cinq ans de langue des signes en cours du soir et encore davantage pour finalement toucher la même chose à la fin du mois ?

Sylvie : il y a une valorisation qui n'est pas suffisante pour les profs en général mais là, c'est encore plus marqué.

Magaly : si on ouvrait une école, par exemple dans la région du Centre, il y a des familles qui sont en demande et ne savent pas forcément faire les trajets. Encore faudrait-il trouver les enseignants pour pouvoir enseigner à ces enfants-là. Je ne suis pas sûre qu'on les trouverait facilement. C'est un réel problème. Les limites, c'est essentiellement le personnel et les moyens.

Sylvie : c'est difficile de trouver les personnes qualifiées pour garder le niveau et la qualité. On n'a pas envie de mettre des personnes qui ont une langue des signes faible devant les élèves. On doit avoir des diplômes pédagogiques aussi, parce que ce n'est pas facile d'enseigner.

**En parlant des enseignants, on avait une question sur la formation. Pour vous, est-ce que la formation initiale et continue des enseignants les prépare à accueillir les élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire ?**

Magaly : je ne sais pas vous dire parce que je ne sais pas quelle est la formation actuelle. Je suis sortie des études il y a plus de 20 ans maintenant. Mon intuition rejoint ce que je vous ai dit tout à l'heure. On ne peut pas être compétent en tout, on ne peut pas être compétent en dyslexie, en dysgraphie, en dyspraxie, en dyscalculie, pour les enfants autistes, pour les enfants aveugles, pour les enfants porteurs de trisomie. On ne peut pas tout maîtriser, ce n'est pas possible. Alors, est-ce que maintenant ils sont au moins informés ou « pré formés » ? Je l'espère vraiment, j'espère de tout cœur qu'ils sont préparés. Lorsque j'étais aux études, il n'y avait rien. J'ai commencé à me former seule parce que j'avais cet objectif-là en tête en commençant mes études. Ce n'est de toute façon pas possible d'être vraiment armé pour tous les besoins spécifiques. Je n'y crois pas.

Sylvie : il y a 2 ans, on a engagé une jeune enseignante qui avait un diplôme pédagogique et une bonne langue des signes. Une fois qu'elle s'est retrouvée en classe, elle a été complètement désarmée parce que personne ne lui a enseigné à l'avance comment enseigner à un sourd. Si ces problématiques sont abordées dans la formation initiale, c'est de façon excessivement générale et globale, avec aucune différenciation d'un handicap par rapport à l'autre. Pourtant, la réalité est tellement différente. Selon le handicap, les méthodes et les outils à utiliser sont différents.

Magaly : personne ne peut former les enseignants à fonctionner comme nous, puisqu'on est la seule école à fonctionner comme ça. Ce n'est pas possible d'avoir une formation pour être engagé seulement dans une école. On n'attend pas des enseignants qu'ils arrivent en ayant été formés parce qu'on sait que ça ce n'est pas possible. En revanche, ils doivent déjà maîtriser la langue des signes et le français.

**Est-ce que vous avez beaucoup de stagiaires qui sont intéressés par votre façon de travailler ?**

Magaly : des demandes de stage de tout ordre, on en a plein. Des stages qu'on a la possibilité d'accepter sont rares en revanche. En effet, on ne peut pas mettre les enfants face à quelqu'un qui ne va pas être capable de parler dans la même langue qu'eux pendant un mois ou deux semaines, ce sont les enfants qui vont en pâtir directement. On n'en a pas un par an qu'on peut vraiment accepter en étant un peu rassuré sur comment ça va se passer. La base, c'est la langue des signes. Il faut un niveau suffisant de langue des signes pour enseigner dans les classes bilingues. Des gens intéressés, il y en a beaucoup mais ils ne sont malheureusement pas au fait de ce que ça demande comme investissement. Ils pensent que c'est chouette comme expérience. Mais ils pensent qu'avec une semaine de stage par exemple, ils vont pouvoir enseigner en langue des signes. Ils pensent que c'est plutôt une méthode, un outil qu'une langue. On n'enseigne pas si on ne connaît pas la langue de l'élève. C'est malheureusement notre grand désarroi. On ne peut pas souvent accepter des stagiaires. C'est trop compliqué.

**Un membre de notre groupe de travail a évoqué le fait que le baccalauréat interprète en langue des signes est supprimé. C'est vrai ? Vous avez eu des échos à ce sujet ?**

Sylvie : pas à ma connaissance. Est-ce qu'il n'y a pas de candidat ? Je n'en sais rien, mais je n'ai pas du tout entendu que c'était supprimé. Ils sont en master mais on a actuellement deux stagiaires en interprétation. Un stage d'observation et un stage de pratique.

Magaly : il y a une pénurie d'interprètes parce que la formation n'existait pas avant. La formation est récente, les premiers ont eu leur diplôme il y a peu de temps. Il y a une pénurie d'interprètes, mais ça ce n'est pas nouveau. Il n'y avait pas de formation d'interprète en Belgique. On est loin derrière d'autres pays.

**Une question plus méta est de savoir ce que vous pensez de notre système actuel en matière d'inclusion scolaire.**

Magaly : on est compétents pour notre domaine et c'est difficile d'avoir un avis sur ce qui se passe ailleurs puisqu'on ne connaît pas tout ce qui se passe ailleurs. On peut vous partager notre avis sur la surdité mais pas pour les autres enfants porteurs de handicap.

Sylvie : c'est difficile pour nous de critiquer positivement ou négativement des systèmes qu'on ne connaît pas. Avec le modèle qu'on a chez nous, qui est quand même le plus poussé de ce qu'on peut trouver, on va de toute façon trouver que ce qui se fait ici ou là est probablement insuffisant, manque de moyens et manque de profondeur, d'inclusion et de pédagogie adaptée à l'enfant.

**Cela nous semble intéressant de savoir, pour vous, où en est notre système scolaire par rapport à l'inclusion et par rapport aussi à la place de l'enseignement spécialisé ?**

Magaly : c'est une question vraiment fort différente. On ne se substitue pas à l'enseignement spécialisé. Être sourd, cela n'empêche pas d'être multidys, de souffrir d'une débilité légère, etc. Pour ces enfants-là, on n'est pas les plus adéquats. Il y a des élèves qu'on a dû réorienter dans le spécialisé parce que le programme est le programme et la Belgique laisse quand même peu de latitude. L'élève a la possibilité d'allonger son

temps d'apprentissage de deux ans entre ses deux ans et demi et la fin de la deuxième secondaire. Pour un enfant qui multiplie les difficultés, ce n'est pas assez. On se trouve face à une difficulté quand on doit se poser la douloureuse question de la réorientation. Pour nous, c'est toujours un peu un échec. Le problème, c'est qu'à un moment donné on est rattrapé par le temps et la réalité. Le programme et ses délais sont là et on a juste un délai de deux ans pour faire arriver l'enfant là où la Fédération Wallonie Bruxelles le demande. Chaque année, on a des familles qui nous appellent et nous demandent de reprendre l'enfant mais parfois il a 14 ou 15 ans et ne sait pas encore lire. Le système dans lequel on s'est implanté ne nous permet pas d'accueillir une telle différence de niveau et ça c'est la limite du système.

**Le programme et la certification, on ne peut absolument pas y toucher. C'est une grande limite à l'inclusion dans notre système scolaire.**

Magaly : c'est un gros problème pour nous. Je ne crois pas trop m'avancer en disant que c'est ce qui stresse le plus mes collègues. On voit encore tout ce dont cet enfant a besoin, on sait comment l'aider et le faire progresser mais il y a le programme et le temps qui nous est imparti. C'est surtout une question de temps très souvent qui pose un problème. Pour certains enfants, on est persuadés qu'ils pourraient y arriver avec un petit peu plus de temps. Mais on n'a pas la possibilité de le faire. C'est en tout cas un problème pour les élèves sourds et la maîtrise de la langue française, je ne sais pas pour les autres handicaps.

**Est-ce que vous pensez que l'inclusion scolaire, la défense des aménagements raisonnables pour les enfants, l'inscription dans une école comme la vôtre, c'est accessible à toutes les familles ?**

Magaly : c'est-à-dire ? Est-ce qu'une école comme la nôtre est accessible à toute famille, précarisée ou non ?

**Il y a la question de la précarité financière mais aussi toutes les ressources qu'une famille va mobiliser pour permettre à son enfant de rester dans l'ordinaire.**

Magaly : c'est ce qu'on essaie de faire. On cherche justement à faire en sorte de ne pas faire porter aux parents le poids de la scolarité de leur enfant alors qu'un autre parent ne devrait pas le porter. Mes enfants ne sont pas porteurs de handicap. Je pense que le fait que, mon mari et moi, on sache lire et écrire, qu'on travaille, qu'on se soit débrouillé à l'école, tout ça a un impact. Dire que tous nos élèves sourds, ou tous les élèves de manière générale, arrivent avec les mêmes chances, ce serait mentir. Cependant, on essaie de ne pas faire porter aux parents le poids du handicap.

Sylvie : l'accompagnement des parents, il est ce qu'il est et c'est sûr qu'on aura beaucoup plus de facilités avec des parents collaborants et soutenant qu'avec des parents qui sont plutôt absents. Je dirais que la grosse limite, pour certains parents, de mettre leurs enfants chez nous, c'est la distance géographique. Il n'y a rien d'autre qui pourrait nous faire dire que l'enfant ne peut pas venir dans notre école, que ce n'est pas accessible pour autant. Sauf, comme Magaly le disait, des handicaps associés ou plus lourds. Il y a peut-être une autre limite, volontaire de leur part, c'est que pour certains parents, la langue des signes est un frein dans les apprentissages. C'est prouvé que ce n'est pas vrai. C'est juste une crainte de certains parents.

**Pour vous, quelle est votre vision idéale de l'enseignement inclusif ?**

Magaly : on essaye de s'activer tous les jours pour s'en approcher. Encore une fois, pour moi, ça dépend vraiment d'un handicap à l'autre. En termes de surdité, ce serait vraiment cool que toute l' cole puisse connaître la langue des signes. Mais ce n'est pas possible. On sait que ce n'est pas possible. On essaye de faire au mieux.

**Trouvez-vous que la prise en charge par les familles est plus lourde quand l'enfant est en inclusion que s'il est dans l'enseignement spécialisé ?**

Magaly : oui, ne fût-ce qu'au niveau du travail à domicile. Le travail est différent parce qu'on vise ce que les enfants sont capables d'atteindre. Même si on fait des adaptations, il y a quand même un travail à fournir. Les élèves qui viennent du spécialisé chez nous, ils ne connaissent pas les devoirs, le travail à domicile, l'étude, tout ça. Autre chose, on n'a pas un ORL disponible, comme j'ai vu dans certaines écoles spécialisées, pour gérer un problème avec l'implant ou un problème avec l'appareil. On n'a pas ce service-là. On a parlé du transport scolaire, on n'a pas ces services-là non plus. Forcément, ça a un impact. En connaissant telle ou telle famille, le centre PMS va orienter vers le spécialisé plutôt que chez nous parce qu'ils savent que ces parents-là ne vont pas être capables d'assumer le fait de devoir aller chez le logo, de devoir aller faire les réglages des appareils à l'hôpital, de devoir gérer le travail à domicile. Tout dépend de la volonté du parent. En tout cas, encore une fois, comme disait Sylvie, on accepte tout le monde en sachant qu'on a des personnes qui sont libres, en sachant qu'on a des parents qui ont des petits handicaps, des déficits intellectuels et donc on s'adapte à tous ces publics-là. On a une population de parents qui est aussi très spécifique et qui est plus sujette à avoir des comportements, des attitudes ou des compétences qui peuvent être un peu différents des autres parents. En tout cas, on en a une proportion plus importante que nos collègues. On fait ce qu'on peut pour accompagner ces parents différemment.

**La dernière question que je voudrais vous poser, est-ce que vous pensez que notre société est elle-même inclusive ?**

Magaly : oui et non.

Sylvie : non, mais je pense que la société commence à devenir meilleure. Il y a enfin une prise de conscience. Est-ce que la société est inclusive ? Est-ce que, dans les faits, on y est ? Non, on n'y est pas mais je pense que, ces dernières années, les choses avancent. Faire bouger les sociétés pour ce genre de choses, c'est compliqué et c'est très lent. Alors effectivement, avec des initiatives comme la vôtre, de travailler sur ce genre de thématique, de rendre  a public, d'interpeller, au plus on en fait, au plus on pourra faire avancer les choses et au plus il sera de plus en plus politiquement incorrect de dire qu'on est contre l'inclusion. Je ne pense pas avoir un discours naïf quand je dis ça, je reste idéaliste mais pas naïve. Avec le pacte d'excellence qui prône l'inclusion, tout ça ce sont des choses nouvelles qui se mettent en place. Certaines choses ont été dites il y a quelques années, maintenant on en parle maintenant au moins de façon très claire. Je pense que ça, c'est déjà quelque chose et donc maintenant il y a tout l'effort de mettre tout ça en marche et de développer des moyens suffisants et ça c'est une autre paire de manches.



Magaly : j'ai eu un retour au mois d'octobre, d'anciens élèves qui sont venus me parler. Un retour très positif. Ce qui est assez drôle, c'est que ces enfants-là sont tombés dedans, donc pour eux, c'est la norme. Quand ils sont arrivés à l'université ou en haute école, ils se sont rendu compte que ce n'était pas comme ça partout. L'accessibilité n'est pas la même, ça ne marche pas aussi facilement. Même si on leur avait déjà dit, ils devaient le vivre pour s'en rendre compte. Aller à l'université, cela veut dire trouver des interprètes soi-même ou se débrouiller avec l'aide d'autres étudiants. Ils ont eu un petit choc. On a régulièrement des nouvelles des uns et des autres. Ils font leur petit bout de chemin comme n'importe quel jeune. Ils font leur vie. Ils sont heureux et ils nous remercient de ce qu'on a fait pour eux. Ils sont contents de nous croiser à un colloque ou à une manifestation dans le monde de la surdité. Il y a peut-être des mécontents qui ne sont pas venus nous trouver, mais il doit y en avoir peu car en général, on garde un contact avec nos anciens élèves. Ils font leur vie, et c'est le principal.

Sylvie : le projet a 20 ans. Le premier élève est rentré à 2 ans et demi, en septembre 2000. Il a 21 ou 22 ans maintenant, il termine son cursus universitaire.

Magaly : il y en a deux qui travaillent dans deux associations de sourds. Les autres, ils sont encore en formation, ça peut être aussi bien des formations plus manuelles que des formations en haute école ou université. Ils font chacun leur choix et leur bout de chemin.

**En parlant formation et choix de vie professionnelle pour les personnes sourdes, est-ce que certains se privent de certains choix vus ce que ça impliquerait ? Je pense à une étudiante qui était avec moi, à Cardijn, qui était à chaque fois bloquée pour son choix de stage parce que plusieurs lieux lui ont dit qu'en tant que sourde, ce serait compliqué de devenir assistante sociale.**

Magaly : on touche en plein aux limites du handicap. Inclure n'enlève pas le fait qu'il y a un handicap qui limite la personne. Ça fait partie de notre rôle. Quand ils sortent de chez nous, on veut qu'ils puissent savoir de quoi ils ont besoin, mais aussi quelles sont leurs propres limites. Ce n'est pas toujours simple, mais il vaut mieux qu'on puisse en parler avec eux, qu'on puisse travailler ça avec eux, plutôt qu'ils s'en rendent compte trop tard. Cela arrive parfois avec la surdité, la conscientisation du handicap arrive tellement tard dans la construction personnelle que la personne est détruite psychologiquement. Il faut vraiment travailler ça très tôt. Ça fait partie aussi de notre travail de leur offrir cette accessibilité parce qu'ils y ont droit, mais aussi de ne pas les leurrer. Par exemple, j'avais un élève qui avait envie de rentrer dans la police ou dans l'armée. Quand on est sourd, c'est possible pour certains postes, mais pas pour d'autres. C'est une réalité et on ne peut pas leur mentir là-dessus. C'est la vraie vie et on n'y peut rien. Je me rappelle aussi une jeune qui avait parlé d'être interprète en langue orale en tant que sourde (elle ne bénéficiait d'aucun apport prothétique) parce qu'elle était très bonne en anglais, mais c'est difficile d'être interprète en langue orale en étant sourd. Traducteur est sans doute plus faisable.