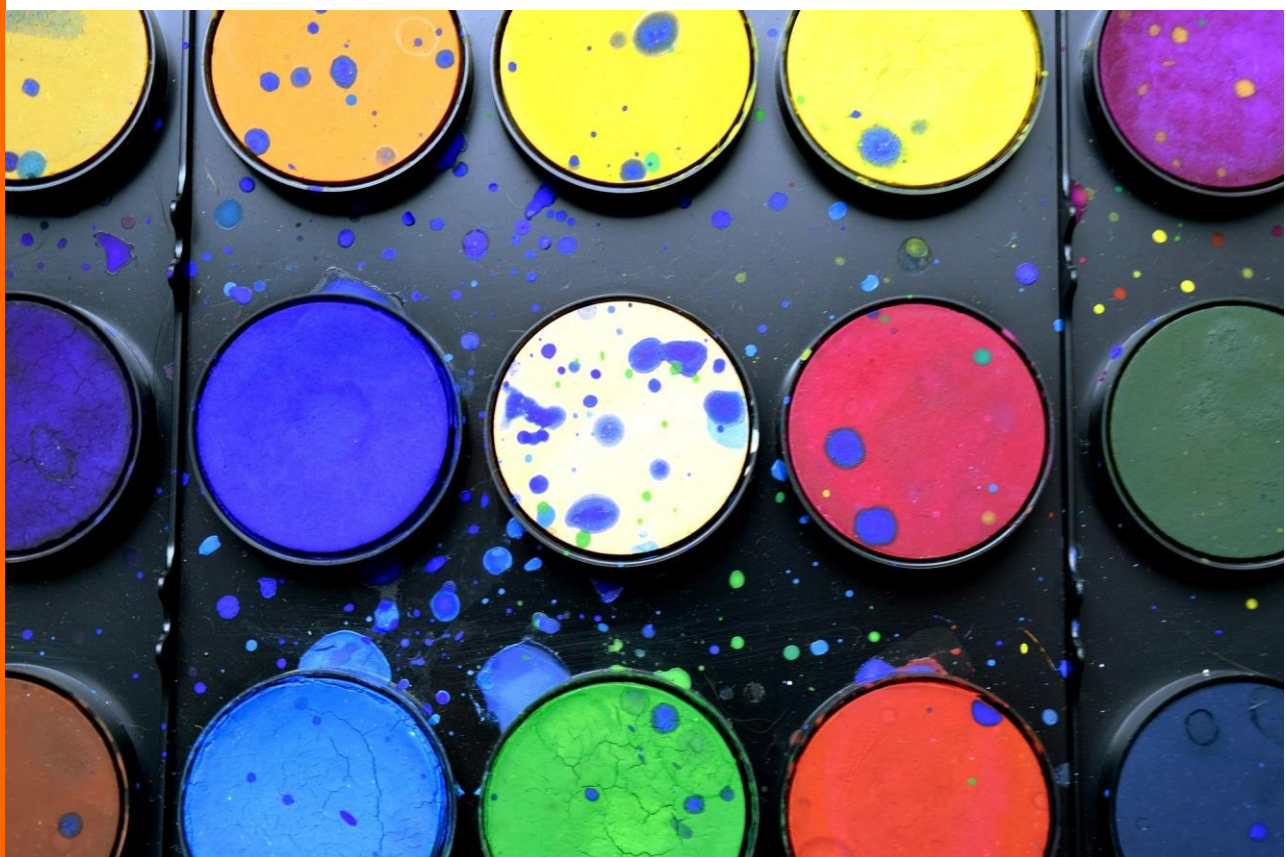


LA TYPOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ EST-ELLE OBSOLÈTE ?



© Pixabay

Alice PIERARD

ANALYSE UFAPEC
NOVEMBRE 2023 | 13.23



Résumé

Même si la typologie permet de donner un cadre, elle ne correspond pas toujours aux besoins des élèves. Certains trouvent difficilement leur place dans les types tels qu'ils existent aujourd'hui. Comment faire en sorte que le besoin spécifique ne soit pas une étiquette ? Comment respecter l'élève dans sa globalité ? Où mettre le curseur entre reconnaissance des besoins et application de la typologie ?

Mots-clés

Type, typologie, définition, enseignement spécialisé, élèves à besoins spécifiques, handicap, déficience, trouble, diagnostic, double diagnostic, handicap associé, orientation, case, place, unicité, spécificité, individualité.



Introduction

Depuis sa création en 1970, l'enseignement spécialisé est divisé en différents types, aujourd'hui au nombre de huit. Ces types sont définis selon les besoins spécifiques des élèves accueillis dans les établissements scolaires de l'enseignement spécialisé. Même si cette typologie permet de donner un cadre, de structurer l'enseignement spécialisé et ses établissements, elle ne correspond pas toujours aux besoins des élèves. Comme nous l'ont partagé des parents (lors de réunions ou contacts téléphoniques), certains élèves, combinant différents besoins ou ayant des besoins très précis, sont difficiles à classer dans les types tels qu'ils existent. Comment prendre en compte ces situations lors de l'orientation vers l'enseignement spécialisé ? Quelles sont les limites de la différenciation dans l'enseignement spécialisé selon les besoins des élèves ? Comme tout élève, un élève à besoins spécifiques a droit à un enseignement de qualité et inclusif. L'enjeu sociétal qui se joue ici est d'éviter d'assimiler le jeune à son handicap ou à son trouble en le catégorisant dans une typologie qui va lui coller comme une étiquette tout au long de sa scolarité. Comment respecter l'élève dans sa globalité et son identité, comme un individu en tant que tel ?

Une autre question qui guide notre réflexion est de savoir s'il faut prendre en compte la spécificité de l'élève ou le faire entrer dans les cases du spécialisé. Où mettre le curseur entre reconnaissance des besoins de l'élève et application de la typologie de l'enseignement spécialisé ?

Typologie de l'enseignement spécialisé

Les huit types de l'enseignement spécialisé sont définis dans le code de l'enseignement et s'adressent chacun à des besoins éducatifs spécifiques.

	Élèves présentant	Maternel	Primaire	Secondaire
Type 1	Un retard mental léger		X	X
Type 2	Un retard mental modéré ou sévère	X	X	X
Type 3	Des troubles du comportement et/ou de la personnalité	X	X	X
Type 4	Une ou des déficiences physiques	X	X	X
Type 5	Maladies de longue durée ou convalescences	X	X	X
Type 6	Une déficience visuelle (malvoyants et non-voyants)	X	X	X
Type 7	Une déficience auditive (sourds, malentendants ou dysphasiques graves)	X	X	X
Type 8	Des troubles instrumentaux et des troubles d'apprentissage		X	X



En 2009, suite au constat que certains besoins spécifiques ne sont pas pris en compte dans la typologie et l'offre d'enseignement spécialisé, trois pédagogies adaptées ont été reconnues dans le cadre légal. Une quatrième pédagogie a été reconnue en 2012. Afin de perfectionner le dispositif, les pédagogies adaptées sont organisées pour les élèves :

- aphasiques et dysphasiques ;
- porteurs d'autisme ;
- en situation de polyhandicap ;
- avec handicaps physiques lourds mais disposant de compétences intellectuelles préservées (HPLCI).¹

Travaux du conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques²

En 2018, le conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques (CSEEB) a mis en place un groupe de travail, dans lequel l'UFAPEC s'est impliquée, afin de vérifier l'adéquation entre les différents types et maturités³ et les observations, la littérature scientifique et les besoins spécifiques des élèves présents dans l'enseignement fondamental spécialisé.

La littérature sur le sujet n'étant pas abondante, les membres du groupe de travail ont comparé notre système à d'autres modèles scolaires pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. La comparaison a été faite avec les systèmes scolaires en Belgique néerlandophone et germanophone, en France, en Italie, en Norvège, au Portugal, au Québec, au Royaume-Uni et dans le Canton de Vaud, en Suisse.⁴

Dans la majorité de ces systèmes, il n'y a pas une typologie aussi précise que celle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- En Italie et au Portugal, dans un système inclusif, les besoins spécifiques sont reconnus sur base de la CIF⁵ de l'OMS, en considérant l'élève dans sa globalité.
- En France, en Norvège et en Pologne, il n'y a pas de typologie. La priorité est donnée à l'inclusion. Des plans personnalisés ou des structures adaptées peuvent être développés selon les besoins.
- En communauté germanophone, la typologie est proscrite et le système se concentre plutôt sur la notion de besoins spécifiques au sens large.

¹ C'est la pédagogie adaptée pour les élèves avec HPLCI qui a été reconnue en 2012.

² CSEEB, *Typologies et maturités : des concepts obsolètes ?*, Avis n°155, 8 septembre 2021.

[Enseignement.be - Les avis du conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques](#)

³ Les quatre degrés de maturité correspondent aux stades d'évolution individuelle de l'élève dans l'enseignement primaire spécialisé. Il n'existe pas de cycle d'années comme dans l'enseignement primaire ordinaire, l'élève va passer d'un degré de maturité à l'autre selon l'évolution de ses capacités, compétences et besoins.

⁴ Les détails de cette comparaison se trouvent dans le chapitre 5 de l'avis, pp. 42 à 69.

⁵ Classification internationale du fonctionnement.

Plus d'informations : [Classification Internationale du Fonctionnement \(CIF\) | \(EHESP\)](#)

- Au Québec⁶ et au Royaume-Uni⁷, les catégories de besoins sont plus larges, en donnant la priorité à l'inclusion.
- Même s'il n'y a pas de typologie dans le canton de Vaud, l'organisation des établissements est assez proche de la nôtre.
- En communauté flamande, il y a eu fusion des types 1, 3 et 8 (équivalents aux nôtres) comme « offre de base » et création d'un type 9 pour les élèves porteurs d'autisme.

En parallèle, le groupe a réalisé une enquête auprès des parents d'élèves à besoins spécifiques, des centres PMS et des directions et des équipes des écoles fondamentales spécialisées pour avoir les avis de chacun sur la typologie actuelle.⁸

La majorité des répondants pense que l'organisation par type a encore sa pertinence, mais nuance en déclarant que les types, tels qu'organisés actuellement, ne permettent pas de répondre à tous les besoins des élèves.

La question de la pertinence de la typologie n'est pas nouvelle, elle était déjà abordée dans l'avis 129 du CSEEBS en 2008.⁹ Le conseil y demandait de modifier les définitions des types d'enseignement et de reconnaître officiellement les pédagogies adaptées. Tout n'a pas été obtenu à l'époque. Y aura-t-il un jour révision de cette typologie ?

Que retenir de cet avis ? La FWB est un des seuls systèmes étudiés ayant une catégorisation d'une telle ampleur. Il est nécessaire de réfléchir à la pertinence de la typologie, de décroiser l'enseignement spécialisé vers un système plus inclusif et de proposer une formation initiale et continue des enseignants de qualité afin d'accompagner les élèves, quels que soient leurs besoins spécifiques.

Les types pour lesquels les questions se posent le plus sont les types 1, 3 et 8. Ils sont considérés par les répondants à l'enquête comme des types fourretout. Comme un agent PMS l'explique dans le cadre des travaux du CSEEBS, on y retrouve *des problématiques différentes regroupées dans un même type mais qui ne peuvent pas cohabiter ensemble (élève caractériel et élève autiste, pas ensemble). Des problématiques multiples peuvent se justifier dans plusieurs types, mais ne peuvent pas être associées ensemble. Des sous catégories pourraient être créées, une catégorie autisme pourrait exister à part entière.*¹⁰ Faudrait-il envisager une évolution comme en communauté néerlandophone, avec une fusion des types 1, 3 et 8 ? Les répondants à l'enquête du CSEEBS expliquent que

⁶ Les trois catégories de besoins reconnues au Québec sont les difficultés d'adaptation, les difficultés d'apprentissage et le handicap.

⁷ Derrière la notion de « special education needs » au Royaume-Uni, on retrouve trois groupes distincts de besoins : les aménagements pour accéder aux enseignements, les besoins d'aménagement dans les programmes et les besoins liés à l'organisation sociale et au climat émotionnel lié aux apprentissages.

⁸ Les résultats complets de cette enquête sont disponibles dans l'annexe de l'avis n°155 en suivant le même lien internet que pour l'avis.

Vous pourrez trouver en annexe les éléments éclairants dans le cadre de cette analyse.

⁹ CSEEBS, Modification de la typologie et de l'encadrement des élèves de l'enseignement spécialisé, Avis n°129, 12 mars 2008.

¹⁰ Les propos d'agents PMS, de parents, d'enseignants et de directions d'écoles présents dans cette analyse proviennent de l'avis n°155 du CSEEBS ou de son annexe.

beaucoup d'élèves fluctuent entre ces trois types, mais les profils des élèves qu'on y retrouve sont très variés. Est-ce donc judicieux de les rassembler dans un seul type ?

Pour l'organisation du système, la typologie est-elle nécessaire ?

Un cadre est nécessaire pour orienter les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé, choisir une école, cibler les méthodes et créer les classes. Les centres PMS et les établissements d'enseignement spécialisé fonctionnent depuis de nombreuses années avec la typologie qui permet d'organiser l'accueil des élèves à besoins spécifiques dans les établissements scolaires.

Comme nous l'explique Philippe Tremblay, chercheur belgo-canadien, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Laval à Québec, la catégorisation est importante dans notre système actuel. Elle peut avoir du sens, mais il faut pouvoir démedicaliser l'école et partir des besoins pédagogiques des élèves. *Quand visiblement il y a un symptôme, une difficulté scolaire, on met des étiquettes, des pathologies, des troubles comme on peut. En Belgique, on envisage l'élève d'abord en fonction de son trouble spécifique. Au Québec, tous les troubles scolaires, ce ne sont plus des troubles. Les pédagogues ont repris le pouvoir sur l'école. 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.*¹¹

Dans le cadre de l'enquête menée par le CSEEBS, les différents acteurs répondent en majorité que les pratiques et l'organisation pédagogique des écoles rencontrent les besoins des élèves.

- Agent PMS : *Nous parvenons quasiment toujours à définir le type qui convient le mieux à l'enfant lorsque nous l'orientons.*
- Enseignant : *Les types nous donnent une indication de leurs difficultés et on peut organiser nos prises en charge par rapport à ces difficultés.*
- Parent : *Sa singularité est mieux prise en compte.*
- Parent : *L'enseignement et la pédagogie sont adaptés.*
- Parent : *L'école s'adapte aux capacités et nécessités de mon fils.*

Les acteurs des centres PMS et des écoles expriment aussi majoritairement que l'organisation par type a encore sa pertinence.

- Agent PMS : *Si l'élève est orienté dans le type qui lui correspond, l'enseignement lui conviendra.*
- Direction : *Les définitions des types permettent de clarifier de quel type d'enseignement l'élève a besoin.*

¹¹ Extrait de l'entretien réalisé le 5 avril 2022, dans le cadre de notre étude *S'il te plaît, dessine-moi une école pour tous ! L'école inclusive, entre idéal et réalité*, décembre 2022, [Ufapec - 21.22/ET3 - S'il te plaît, dessine-moi une école pour tous ! L'école inclusive, entre idéal et réalité](#)

- Direction : *Les types permettent de mieux cibler la manière d'enseigner même si parfois le type mentionné par le PMS ne correspond pas vraiment à l'enfant.*

Les directions d'école appuient l'importance de la typologie dans l'intérêt du collectif. En parlant des parents d'élèves, Vincent, directeur d'une école primaire organisant les types 1, 2 et 8, nous exprime que le cadre dans lequel entrer n'empêche pas les demandes précises des parents. *Ils veulent le meilleur pour leur enfant, même si ce n'est pas toujours réaliste. Ces parents ne veulent plus du collectif, mais une école qui répond aux besoins individuels de leur enfant.*¹²

Face à la diversité de profils des élèves, la typologie serait-elle obsolète ?

À travers ses outils (PIA et PIT¹³), la différenciation et l'individualisation sont des éléments constitutifs de l'enseignement spécialisé. Le PIA est élaboré pour chaque élève et ajusté durant sa scolarité en tenant compte de ses besoins spécifiques. Un enseignant ayant répondu à l'enquête du CSEEBs appuie l'intérêt du PIA, au-delà de la typologie. *Le type ne détermine pas à lui tout seul les besoins spécifiques de l'enfant, les PIA le font nettement mieux.*

Face à l'hétérogénéité réelle au sein des types, et même au sein des classes, comment s'adapter aux besoins de chaque élève avec les moyens actuels des établissements scolaires ? Comment individualiser les apprentissages en tenant compte des besoins spécifiques, mais aussi des capacités et compétences des élèves ?

La typologie actuelle est clivante et médicalisée. Plusieurs répondants à l'enquête du CSEEBs s'expriment à ce sujet.

- Agent PMS : *Nous souhaitons une typologie moins rigide et plus adaptée aux besoins des enfants et des adolescents.*
- Direction : *Si on se contente d'enseigner en fonction du type de l'enfant, certains enfants n'avanceront jamais. Les types reflètent un test à un moment donné, une tendance mais pas un fait.*
- Parent : *Il fallait bien entrer dans une case administrative pour bénéficier de l'aide.*

Il est parfois difficile d'orienter un élève s'il oscille entre deux types ou s'il a un double diagnostic. Comment être sûr d'orienter correctement un élève ? Que faire quand l'élève a un double diagnostic ? Comment accompagner l'enfant pour qu'il progresse dans ses apprentissages plutôt que de chercher absolument l'école organisant le type adéquat ?

Pour dépasser ce questionnement, des actions peuvent se mettre en place, comme dans l'école de Vincent. *On essaie de plus en plus de fonctionner à la carte. Par exemple, on a*

¹² Extrait de l'entretien réalisé le 10 novembre 2021, dans le cadre de notre étude *L'école face aux comportements radicaux de parents*, décembre 2021, [Ufapec - 20.21/Et3 - L'école face aux comportements radicaux de parents](#)

¹³ PIA = plan individuel d'apprentissage – PIT = plan individuel de transition. Celui-ci envisage ce qui se passera après l'école.

un élève qui a des troubles de l'attachement et qui aime suivre mon collègue pour faire des travaux de bricolage. Ici, on a une accroche, un enseignant qui chipote là-dedans.¹⁴

Pour faire évoluer la typologie et mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves, les répondants à l'enquête du CSEEBS se rejoignent pour dire qu'il faudrait regarder l'enfant avant tout comme un élève plutôt que de le limiter à son trouble ou handicap, orienter l'élève en fonction de ses besoins réels, avoir plus de souplesse dans l'organisation des types d'enseignement spécialisé et redéfinir ces types.

- Agent PMS : *Élargir les typologies afin d'avoir plus de possibilités d'orienter un enfant par rapport à ses besoins spécifiques. Ne serait-il pas intéressant de combiner deux types par exemple ?*
- Direction : *Il serait bon que les définitions soient réactualisées en fonction des avancées tant scientifiques que pédagogiques.*
- Parent : *Un enseignement plus adapté à chacun en fonction de son potentiel et sa manière d'acquérir la matière.*

Certains font part de l'intérêt de définir un type pour l'autisme, comme en communauté flamande. N'est-ce pas plutôt une façon de contourner le problème ?

- Agent PMS : *Une plus grande diversité de choix de types pour des troubles mal pris en compte dans la typologie actuelle : troubles neurologiques, dysphasie, autisme.*
- Direction : *Les enfants souffrant d'autisme devraient bénéficier d'un encadrement supplémentaire, car ils nécessitent d'une présence régulière auprès d'eux.*

Philippe Tremblay appuie l'intérêt de sortir des étiquettes posées par la typologie. *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.¹⁵ Faudrait-il pour autant supprimer totalement la typologie ? Reconnaître les besoins spécifiques sur base de la CIF¹⁶ comme dans d'autres pays ?*

¹⁴ Extrait de l'entretien réalisé le 10 novembre 2021, op cit.

¹⁵ Extrait de l'entretien réalisé le 5 avril 2022, op cit.

¹⁶ Classification internationale du fonctionnement.



Conclusion

Pour faire fonctionner l'enseignement spécialisé, la typologie a son sens car elle permet de cadrer l'orientation, d'organiser l'offre d'enseignement et les classes, de construire la formation continue, etc. C'est plus facile de concevoir les éléments du système scolaire en se basant sur un cadre délimité.

Ce cadre semble cependant obsolète, car les définitions des types ne correspondent plus aux profils des élèves à besoins spécifiques. Par ailleurs, cette classification ne permet pas de répondre au mieux aux besoins des élèves.

Concernant la typologie telle qu'elle existe actuellement, l'UFAPEC demande :

- d'orienter les élèves dans les types et formes de l'enseignement spécialisé en prenant en compte leurs besoins spécifiques, mais aussi leur potentiel pour permettre leur plein épanouissement ;
- de répondre au mieux aux besoins de l'enfant, en revoyant la typologie et en adaptant l'offre d'enseignement en tenant compte du fait qu'un enfant peut avoir plusieurs pathologies.¹⁷

L'enseignement spécialisé étant un enseignement individualisé, l'UFAPEC trouve *important de construire les classes en cherchant à rassembler des profils d'élèves pouvant évoluer ensemble dans la construction des apprentissages*.¹⁸ Il ne faudrait donc pas catégoriser selon des besoins spécifiques précis, mais plutôt tenir compte des profils des élèves, dans leur globalité.

Au-delà de la typologie, faudrait-il aussi remettre en question les formes de l'enseignement secondaire spécialisé¹⁹ ? Cela pourrait faire l'objet d'une prochaine analyse, car même si ces deux notions sont en lien, ce sont deux éléments distincts de l'organisation de l'enseignement spécialisé.

L'essentiel, qu'il s'agisse des types, des maturités de l'enseignement fondamental ou des formes de l'enseignement secondaire, est que l'enseignement spécialisé puisse prendre en compte les élèves à besoins spécifiques en tant que personnes à part entière afin qu'ils puissent trouver leur place et bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins.

¹⁷ Mémoire UFAPEC, 2019, p. 32.

¹⁸ Idem, p. 98.

¹⁹ Les formes de l'enseignement secondaire correspondent aux visées éducatives et formatives pour les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé.

Forme 1 = adaptation sociale

Forme 2 = adaptation sociale et professionnelle

Forme 3 = enseignement professionnel

Forme 4 = enseignement général, technique, artistique ou professionnel