



EN ROUTE VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE

DE L'EXCLUSION À L'INCLUSION

Une production du service Études
et Action politique de la Ligue des familles

Décembre 2020

la ligue
des familles
citoyenparent

CONTEXTE

Le droit fondamental à la formation pour tous les enfants est ancré pour la première fois dans la « Déclaration de Salamanque » de l'UNESCO de 1994. Plusieurs textes internationaux ont ensuite consacré ce droit à l'inclusion pour les personnes handicapées. Quelques années plus tard, les Nations-Unies ont adopté une Convention relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) signée et adoptée par l'Union européenne et tous ses États membres. Selon l'article 24, les États parties doivent assurer la réalisation du droit des personnes handicapées à l'éducation par le biais d'un système éducatif inclusif à tous les niveaux, y compris l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur, la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie, les activités extrascolaires et sociales, et pour tous les étudiant.e.s, y compris les personnes handicapées, sans discrimination et dans des conditions d'égalité avec les autres. Notre Constitution a également consacré le droit à l'éducation pour tous : « Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux » .

Pourtant, dans notre enseignement, des élèves sont marginalisés dès leur plus jeune âge dans l'enseignement spécialisé en raison de leurs troubles d'apprentissage ou de leur handicap. Ils sont placés dans des établissements d'enseignement spécialisé et sont isolés des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Ce faisant, le fonctionnement de notre système éducatif n'est pas conforme aux obligations internationales de la Belgique, car il a pour effet de créer deux bulles séparées l'une de l'autre puisque tous les enfants ne vivent pas et ne grandissent pas ensemble. La scolarisation des enfants en situation de handicap se fait actuellement quasi exclusivement en école spécialisée et pour conséquence de les ségréger dans la société.

En créant l'enseignement spécialisé, la Belgique a pu répondre, à un moment donné, aux besoins des parents d'enfants en situation de handicap. Mais, au fil des années, les préoccupations et les demandes des parents – quoiqu'elle restent, évidemment, diverses – ont évolué. Une partie de ceux-ci ne veulent plus que leurs enfants handicapés soient marginalisés dès leur entrée à l'école ou orientés vers l'enseignement spécialisé durant leur scolarisation. De plus en plus de familles souhaitent que leurs enfants puissent fréquenter une école ordinaire pour qu'ils apprennent au contact d'autres élèves qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés d'apprentissage.

Chaque enfant en situation de handicap a le droit d'être un élève de l'enseignement ordinaire. Il s'agit du concept de « l'école inclusive » selon lequel c'est à l'école de s'adapter à l'enfant, et non à l'enfant de s'adapter à l'école. Construire une école inclusive implique de réduire au maximum le rôle l'enseignement spécialisé pour qu'il n'existe plus que de manière résiduelle. Pour atteindre l'objectif d'une école inclusive, il faut repenser et réorganiser l'ensemble du système scolaire pour qu'il soit adapté à chaque enfant. De plus, chaque enfant, handicapé ou non, est susceptible d'avoir des besoins spécifiques au cours de sa scolarité.

La Fédération Wallonie-Bruxelles a récemment adopté le Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce dernier prévoit « le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en Fédération Wallonie Bruxelles depuis l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de la scolarité de l'enfant, en confirmant le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement

En route vers une école inclusive
De l'exclusion à l'inclusion

ordinaire, sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée. L'école inclusive est définie en Fédération Wallonie Bruxelles comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel ».

Le début de la mise en œuvre du Pacte a conduit à la suppression de l'intégration temporaire totale des enfants ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire pour la rentrée scolaire 2020-2021. La mise en place de pôles territoriaux aurait dû commencer au même moment, mais a été reportée d'une année, ce qui a pour conséquence de laisser un vide et de l'incertitude pour les familles.

Quelle est la situation actuelle en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Quelle est la différence entre l'intégration et l'inclusion ? Comment d'autres pays mettent-ils en œuvre cette école inclusive ? Le Pacte pour un enseignement d'excellence va-t-il assez loin pour garantir une scolarité ordinaire pour tous les enfants ? Quelles sont les mesures prévues par le Pacte ? Quel est l'avenir de l'enseignement spécialisé ?

L'objectif de cette étude est de répondre à toutes ces questions importantes pour l'avenir de notre enseignement. Elle va également s'intéresser aux moyens qu'il faut mettre en œuvre pour transformer notre enseignement ségrégué en réel enseignement inclusif. Pour ce faire, la Ligue des familles a dégagé un calendrier des mesures à court terme, à moyen terme et à long terme à mettre en œuvre pour prendre le chemin d'une école pour toutes et tous.

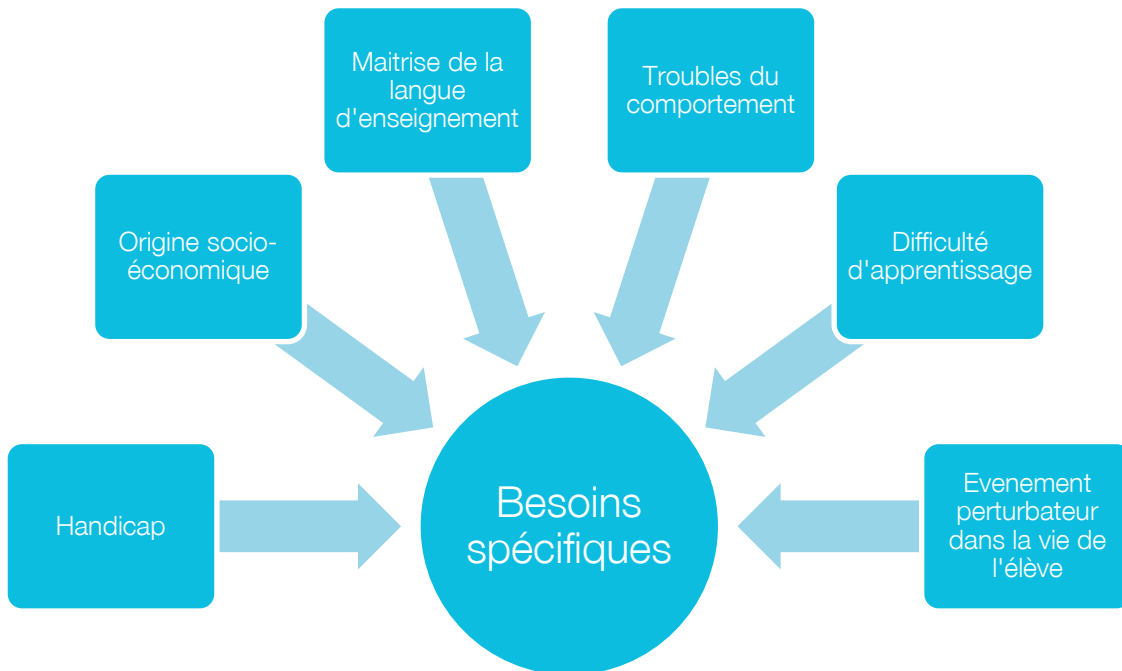
TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE	2
A. LES BESOINS SPÉCIFIQUES D'UN ENFANT	5
B. L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE	6
1. OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	6
2. STRUCTURE	7
2.1. Enseignement fondamental	7
2.2. Enseignement secondaire	7
2.3. Les pédagogies adaptées	8
2.4. Orientation vers l'enseignement spécialisé	8
2.5. Parcours dans l'enseignement spécialisé	9
C. LES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE	12
1. LE PRINCIPE ET LE CADRE LÉGAL	12
2. EN PRATIQUE	13
3. EN CAS D'ACCORD / DE DÉSACCORD DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ORDINAIRE	14
D. DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE INCLUSIVE	16
E. L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF DANS D'AUTRES PAYS	18
1. ITALIE	18
2. PORTUGAL	20
3. FRANCE	20
4. DANEMARK	21
5. BRÉSIL	22
6. POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES	22
F. LE FUTUR DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET DE L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE	24
1. MISE EN ŒUVRE DU PACTE	27
1.1. Suppression de l'intégration temporaire totale	27
1.2. Phasage décalé	27
G. ANALYSE ET PROPOSITIONS DE LA LIGUE DES FAMILLES	28
1. L'ESPRIT DE LA RÉFORME	28
2. LES PRINCIPES	28
3. MÉCANISMES	30
3.1. Cadastre des besoins	30
3.2. Formation du personnel de l'enseignement	30
3.3. Réforme du mécanisme d'orientation	31
3.4. Mise en place des pôles territoriaux qui soient de vrais centres de soutien à l'inclusion	32
3.5. Mise en place du Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE)	32
3.6. Garantir des aménagements raisonnables à tous et toutes	33
3.7. Campagne de sensibilisation à l'école inclusive	33
3.8. Augmentation de l'encadrement dans l'enseignement ordinaire via diverses mesures.	34
3.9. Classes à visée inclusive pour accueil temporaire (classes de répit)	35
3.10. Fermeture des écoles spécialisées et réaffectation de leur personnel vers l'enseignement ordinaire et vers les Pôles territoriaux.	35
3.11. Tableau de synthèse et phasage	36
H. CONCLUSION	37

A. LES BESOINS SPÉCIFIQUES D'UN ENFANT

La dénomination « besoins spécifiques » est liée au concept de l'école inclusive et concerne une vaste population d'élèves. En effet, les élèves en situation de handicap, les primo-arrivants, les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, les élèves souffrant d'un trouble de l'apprentissage, de troubles de comportement ou ayant une langue maternelle étrangère ont tous des besoins qui leur sont propres et qui peuvent être qualifiés de « spécifiques ».

Chaque élève peut manifester au cours de scolarité certaines difficultés dans l'appropriation des savoirs scolaires. Tous les enfants peuvent, un jour, avoir des besoins spécifiques à l'école.



Dans cette étude, la Ligue des familles s'intéresse prioritairement aux enfants en situation de handicap. Néanmoins, l'analyse du Pacte pour un enseignement d'excellence concerne tous les enfants de l'enseignement spécialisé.

B. L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE ET L'INTEGRATION DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Depuis l'adoption de la loi du 6 juillet 1970, la Belgique a séparé l'enseignement ordinaire de l'enseignement spécialisé. Ce dernier a notamment été créé pour répondre aux demandes de parents pour assurer une scolarité adaptée aux besoins de leurs enfants qui souffrent d'un « handicap scolaire¹ ».

L'enseignement spécialisé tel qu'on le connaît aujourd'hui trouve sa source juridique dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Passons rapidement en revue les différents éléments constitutifs de ce décret.

L'enseignement spécialisé a pour objectif de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle. Du personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe éducative afin de permettre à l'élève de poursuivre son cursus scolaire en fonction de ses besoins. Malheureusement, cet enseignement place les élèves à l'écart de la société et n'est pas, par définition, un enseignement inclusif.

Depuis plusieurs décennies, des enfants sont orientés vers l'enseignement spécialisé et selon le Centre pour l'égalité des chances (Unia) le handicap est la première cause de discrimination dans nos écoles. Dans un rapport de 2015, le centre précisait que 20% des signalements introduits en matière de handicap touchent à l'enseignement². En 2019, 52,9 % des signalements introduits en matière d'enseignement concernaient le handicap³. Le nombre de signalements et de dossiers concernant les élèves handicapés dans le secteur de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ne cesse d'augmenter.

De plus, de nombreux enfants sont exclus de l'enseignement ordinaire pour de mauvaises raisons : contexte familial difficile, situation socio-économique précaire, placement en familles d'accueil ou en institutions, origine étrangère, etc.

Selon le Comité des droits des personnes handicapées, « on parle de ségrégation lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés »⁴. Notre système scolaire a pour conséquence de ségréger une partie des enfants.

1. OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

L'objectif est d'y faire évoluer l'élève comme dans l'enseignement ordinaire, mais à son rythme grâce à un encadrement pédagogique permettant une individualisation de l'enseignement. Cela va donc de pair avec des normes d'encadrement de budget différentes de l'enseignement ordinaire.

Du personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe éducative, cela afin de permettre à l'élève de poursuivre son cursus scolaire en fonction de ses besoins et de ses potentialités.

L'enseignement spécialisé partage les mêmes objectifs des missions que l'enseignement ordinaire.⁵

¹ Selon les travaux parlementaires de la loi, il s'agit des enfants ou adolescents atteints d'une déficience, d'une infirmité, d'une anomalie ou de troubles associés qui les empêchent de tirer profit de l'enseignement dispensé dans une ordinaire.

² Ligue des droits de l'enfant, *Les aménagements raisonnables*, 31 décembre 2019, p. 2.

³ Entretien avec UNIA, 20 octobre 2020.

⁴ Comité des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, pt 11.

⁵ Voir le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

2. STRUCTURE

L'enseignement spécialisé est organisé en types puis en degrés de maturité (pour l'enseignement fondamental) ou en formes et phases (pour l'enseignement secondaire), en fonction des besoins de l'élève.

Le tableau suivant détaille par niveaux scolaires les huit types d'enseignement. Tous les types ne sont donc pas organisés dans tous les niveaux d'étude.

types d'enseignement	niveau maternel	niveau primaire	niveau secondaire	s'adressent aux élèves présentant
1		X	X	un retard mental léger
2	X	X	X	un retard mental léger modéré ou sévère
3	X	X	X	des troubles du comportement
4	X	X	X	des déficiences physiques
5	X	X	X	des maladies ou sont convalescents
6	X	X	X	des déficiences visuelles
7	X	X	X	des déficiences auditives
8		X		des troubles des apprentissages

2.1. ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

L'enseignement fondamental spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité et non en cycles et en années d'études comme dans l'enseignement ordinaire.

Pour tous les types d'enseignements à l'exception du type 2, les degrés ont été définis comme suit:

- maturité I : niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité II : éveil des apprentissages scolaires
- maturité III : maîtrise et développements des acquis
- maturité IV : utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées

Pour le type d'enseignement 2, ils sont définis comme suit :

- maturité I : niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
- maturité II : niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité III : éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
- maturité IV : approfondissements

Le passage d'un degré de maturité à un autre est uniquement lié à l'acquisition des compétences déterminées. Il peut se faire à tout moment en cours d'année scolaire.

2.2. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire spécialisé est organisé en quatre formes, de façon à prendre en compte le projet personnel de chaque élève.

- **ENSEIGNEMENT DE FORME 1 – Enseignement d'adaptation sociale**

Visé une formation sociale rendant possible l'insertion en milieu de vie protégé.

- **ENSEIGNEMENT DE FORME 2 – Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle**

Visé à donner une formation générale et professionnelle pour rendre possible l'insertion en milieu de vie et/ou travail protégé.

- **ENSEIGNEMENT DE FORME 3 – Enseignement professionnel**

Visé à donner une formation générale, sociale et professionnelle pour rendre possible l'insertion socioprofessionnelle.

- **ENSEIGNEMENT DE FORME 4 – Enseignement général, technique, artistique ou professionnel**

Correspond à l'enseignement secondaire ordinaire avec un encadrement différent, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques

Au sein de chaque forme, il existe des phases de progressions pour l'élève. Une phase en forme 1, deux en forme 2, trois en forme 3. L'enseignement de forme 4 est organisé en année d'étude comme dans l'enseignement ordinaire.

2.3. LES PÉDAGOGIES ADAPTÉES

Depuis 2009, il existe une reconnaissance officielle des classes à pédagogies adaptées dans l'enseignement fondamental et secondaire. Il en existe 4 types différentes.

L'orientation d'un élève dans l'une des pédagogies adaptées est subordonnée à la production d'une annexe à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé établie par un organisme d'orientation agréé.

Enseignement adapté pour élèves	Polyhandicapés	Autistes	Aphasiques/dysphasiques	Avec HPLCI *
1		X	X	
2	X	X		
3		X	X	
4	X	X	X	X
5	X	X	X	X
6	X	X	X	X
7	X	X	X	X
8		X	X	

*HPLCI : Enfants avec handicaps physiques lourds disposant de compétences intellectuelles leur permettant d'accéder aux apprentissages scolaires.

Toutes les écoles n'organisent pas ces enseignements adaptés.

2.4. ORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

L'inscription dans l'enseignement spécialisé peut se faire à tout moment de l'année. Cette inscription se fait sur base d'un **rapport d'inscription** précisant le niveau et le type d'enseignement correspondant aux besoins de l'élève. Ce rapport résulte d'un examen pluridisciplinaire et comprend l'attestation précisant le type d'enseignement et le protocole justificatif.

L'attestation est établie par un centre psycho-médico-social desservant un établissement d'enseignement ordinaire ou par tout autres organismes offrant les mêmes garanties en matière d'orientation scolaire ou professionnelle, organisés, subventionnés ou reconnus par la Communauté française. Pour les types d'enseignement 5, 6 et 7, l'attestation peut également être établie sur base d'un examen médical effectué par un médecin spécialiste. Les conclusions des analyses et des examens pluridisciplinaires, consignées dans ce rapport d'inscription, résultent de l'interprétation et de l'articulation dynamique des données médicales, psychologiques, pédagogiques et sociofamiliales.

Le rapport comprend :

- L'attestation précisant le type d'enseignement
- Le protocole justificatif
- Un document attestant d'un enseignement adapté (polyhandicapé, autisme, aphasie/ dysphasie)

Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, **l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève.**

Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé.

Au moment où l'élève quitte l'établissement d'enseignement spécialisé, l'attestation est restituée au chef de famille à sa demande. Sinon, elle est transmise au chef du nouvel établissement d'enseignement spécialisé fréquenté par l'élève, sans attendre le passage du vérificateur.

2.5. PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Il existe plusieurs outils balisant le parcours dans l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous reviendrons ici sur le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) et sur l'intégration dans l'enseignement ordinaire.

2.5.1. Le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)

Le plan individuel d'apprentissage (PIA) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies et des données communiquées par les différents acteurs : l'élève et ses parents, l'équipe pédagogique, le centre PMS, le personnel chargé des remédiations, l'orthopédagogue, les thérapeutes. Sa mise en place et son usage sont obligatoires pour chaque élève inscrit dans l'enseignement spécialisé (y compris en intégration).⁶ Dans le PIA, des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée sont fixés. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. Dans le décret, il est également précisé que l'élève et ses parents sont invités à l'élaboration du PIA et que tout parent ou élève peut consulter son PIA à tout moment.

Le PIA est donc un outil dynamique qui évolue et suit l'élève tout au long de sa scolarité. Il donne à chaque équipe, une vue d'ensemble sur le parcours de l'élève, sur le travail accompli, sur les projets en cours et à poursuivre. L'objectif du PIA est de développer un accompagnement individualisé et pluridisciplinaire. Il permet la circulation des informations entre les différents professionnels de l'équipe et leur transmission d'un niveau ou d'une structure à l'autre. La communication fait partie intégrante de la démarche du PIA, entre professionnels, mais aussi avec l'élève et ses parents.

2.5.2. L'intégration

Lorsqu'un élève est inscrit dans l'enseignement spécialisé, il est possible, sous conditions, d'organiser son intégration dans l'enseignement ordinaire.

Un véritable parcours du combattant commence alors pour les parents qui doivent introduire une proposition d'intégration auprès d'un établissement d'enseignement spécialisé fréquenté par l'enfant ou celui dans lequel l'enfant est inscrit, ou encore un autre établissement correspondant aux besoins de l'enfant (EES) qui accepte de participer au projet. Une condition préalable à ce projet doit être remplie : l'enfant doit être régulièrement inscrit dans l'enseignement spécialisé au 15 janvier précédant l'année scolaire pour laquelle l'intégration est envisagée. De plus, l'élève doit déjà avoir été orienté par un CPMS vers un type et un niveau d'enseignement spécialisé. Cette orientation est définie sur base d'un examen médical pluridisciplinaire. L'approche du handicap n'est donc que médicale.

En cas d'accord de l'ESS, les parents doivent trouver un établissement d'enseignement ordinaire (EEO) qui accepte de prendre part au projet. Bien que les textes légaux prescrivent que ce soit l'établissement scolaire spécialisé qui doit faire ces démarches, il apparaît en réalité que ce sont le plus souvent les parents qui effectuent

⁶ À noter que ce même outil est obligatoire pour tout élève du 1^{er} degré secondaire ordinaire pour lequel une orientation vers une année complémentaire est envisagée. Par ailleurs, un PIA peut également être attribué à tout élève qui éprouve des difficultés dès que le Conseil de classe en détecte le besoin, que les parents ou la personne investie de l'autorité parentale en font la demande ou que le centre PMS le recommande.

celles-ci⁷. En cas d'accord des deux écoles, un protocole est alors établi et reprend en détail les modalités du projet. La Ligue des familles ne peut que constater la complexité des démarches à effectuer et la charge qui pèse sur les parents pour qu'un enfant puisse intégrer l'enseignement ordinaire.

Il existe 4 types d'intégration différents en fonction de deux critères.

	Tous les cours dans l'enseignement ordinaire	Une partie des cours dans l'enseignement ordinaire et le reste dans l'enseignement spécialisé
Toute l'année dans l'enseignement ordinaire	Intégration permanente totale	Intégration permanente partielle
Une partie de l'année dans l'enseignement ordinaire et le reste dans l'enseignement spécialisé	Intégration temporaire totale	Intégration temporaire partielle

Toute décision relative à l'intégration est précédée d'une proposition qui doit émaner d'au moins un des intervenants suivants :

1. du Conseil de classe d'un établissement d'enseignement spécialisé comprenant l'ensemble des membres du personnel enseignant, paramédical et auxiliaire d'éducation qui participent directement à l'encadrement de l'élève;
2. de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement spécialisé;
3. des parents, de la personne investie de l'autorité parentale ou de l'élève lui-même s'il est majeur ;
4. de l'équipe éducative d'un établissement d'enseignement ordinaire sur base d'un avis favorable du conseil de participation dont chaque composante a marqué un accord. Le projet d'établissement doit contenir les éléments favorisant la faisabilité de ladite intégration ;
5. de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement ordinaire.

Cette proposition relative à l'intégration permanente totale est introduite auprès du chef d'établissement d'enseignement spécialisé. Celui-ci concerta tous les intervenants cités précédemment. Si la concertation débouche sur un avis favorable, celui-ci est signé par les intervenants concertés et remis au directeur. Si la concertation débouche sur un avis défavorable, chaque partenaire ayant marqué son désaccord motivera par écrit sa position.

Dès l'acceptation de la proposition d'intégration permanente la définition d'un projet d'intégration est recherchée conjointement par, d'un côté le conseil de classe de l'établissement d'enseignement spécialisé assisté par l'organisme qui assure la guidance des élèves et de l'autre le titulaire de classe ou le conseil de classe de l'établissement d'enseignement ordinaire concerné, assisté par le centre psycho-médico-social qui assure la guidance des élèves de l'établissement.

En pratique, l'élève fréquentera une classe dans un établissement ordinaire durant une partie de la semaine ou durant toute la semaine tout en bénéficiant d'un accompagnement correspondant aux besoins de l'enfant. Cependant, l'élève continue a relevé de l'enseignement spécialisé ce qui justifie l'existence de celui-ci et s'éloigne de la logique inclusive.

2.5.2.1. L'intégration permanente totale

Les élèves en intégration permanente totale bénéficient, en fonction de leurs besoins, de la gratuité des transports entre leur domicile et l'établissement d'enseignement ordinaire qu'ils fréquentent et d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé.

⁷ Inclusion ASBL, *Inclusion scolaire*, consulté sur : <https://www.inclusion-asbl.be/au-long-de-la-vie/eduquer-notre-enfant/inclusion-scolaire>.

En termes de moyens, les dotations ou subventions de fonctionnement relatives aux élèves de l'enseignement spécialisé intégrés de manière permanente totale dans l'enseignement ordinaire sont dues à ce dernier sauf pour les élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire pour lequel, ces mêmes dotations ou subventions restent dues à l'établissement d'enseignement spécialisé. Celui-ci doit mettre à la disposition de l'établissement d'enseignement ordinaire le matériel spécifique nécessaire à l'élève intégré dans les limites des moyens octroyés.

2.5.2.2. L'intégration permanente partielle

L'école spécialisée qui accepte de participer au projet bénéficie de périodes d'accompagnement générées par le nombre guide relatif au type d'enseignement mentionné sur l'attestation d'orientation de l'élève concerné. Dans le cadre des intégrations partielles, dans l'enseignement fondamental et secondaire, une partie du capital-périodes peut être utilisée, le cas échéant, pour assurer l'accompagnement de l'élève dans l'école d'enseignement ordinaire. Dans le cadre de l'intégration temporaire totale, dans l'enseignement fondamental et secondaire, une partie du capital-périodes doit être utilisée pour assurer l'accompagnement de l'élève dans l'école d'enseignement ordinaire.

C. LES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

1. LE PRINCIPE ET LE CADRE LÉGAL

La Belgique a ratifié en 2009 la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées dans laquelle on définit les personnes en situation de handicap comme étant « *des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité des chances* »⁹. Sur base de cette ratification et sur base de la législation belge anti-discrimination, tout élève en situation de handicap (physique, sensoriel, de déficience intellectuelle, avec des troubles de l'apprentissage ou du comportement, avec une maladie chronique) a droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire.

En 2014, le Comité des droits des personnes handicapées s'est dit préoccupé par la situation des enfants souffrant d'un handicap en Belgique vu le nombre élevé d'enfants écartés de l'enseignement ordinaire en raison du manque d'aménagements raisonnables⁹.

La notion « d'aménagement raisonnable » a ensuite fait son apparition dans les règles belges régissant l'enseignement fondamental et secondaire¹⁰. Le but est de réduire au maximum les effets négatifs d'un environnement sur l'intégration d'un enfant dans l'enseignement ordinaire. Cet aménagement est pris en fonction des besoins de l'élève afin qu'il puisse accéder, participer et progresser sur un pied d'égalité avec les enfants ne présentant pas de situation de handicap. Il ne s'agit pas de l'avantager, mais de compenser les désavantages liés au handicap et à un environnement inadapté. Ce sont donc de mesures individuelles qui font déjà partie de notre législation depuis plusieurs années¹¹.

Deux ans plus tard, la Fédération Wallonie-Bruxelles a franchi un pas supplémentaire en consacrant le droit pour les enfants ayant des besoins spécifiques de bénéficier « d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés » si la prise en charge par un établissement spécialisé n'est pas « indispensable »¹². Cette dernière notion reste trop vague et a eu pour conséquence d'orienter trop d'enfants vers l'enseignement spécialisé lorsque les écoles refusent de procéder à des aménagements raisonnables. Un autre problème réside dans le fait que le décret semble prévoir que seuls les enfants déjà inscrits dans une école ordinaire peuvent bénéficier d'un aménagement raisonnable¹³. Qu'en est-il alors des parents qui souhaitent inscrire dans l'enseignement ordinaire, mais qui n'ont aucune garantie quant à l'issue de leur demande ?

Il faut noter que les maladies ou les difficultés d'apprentissage transitoires, non liées à un trouble, ne sont pas concernées par ce décret, ainsi que les élèves ne pouvant être certifiés. Seuls les besoins spécifiques peuvent impliquer des aménagements raisonnables. Pour rappel, un besoin spécifique se définit comme un besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, perceptif, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire.

⁹Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, disponible sur : <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.

⁹ Comité des droits des personnes handicapées, « Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique », 28 octobre 2014.

¹⁰ Décret-programme du 14 juillet 2015 modifiant le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Notons que la notion d'aménagement raisonnable est définie depuis 2007 dans la directive européenne 2007/78.

¹¹ L. VANCRAVEBECK, « Droit à l'enseignement », in Les grands arrêts en matière de handicap, sous le dir. de I. HACHEZ et J. VRIELINK, Larcier, 2020, p. 619.

¹² Décret du 7 septembre 2017, relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

¹³ L. VANCRAVEBECK, *op. cit.*, p. 633.

2. EN PRATIQUE

Pour faire face à ces besoins spécifiques, les écoles doivent donc mettre en place des aménagements raisonnables. Il s'agit de mesures concrètes permettant de réduire, autant que possible, les effets négatifs d'un environnement sur la participation d'une personne à la vie en société. Mettre en place cet aménagement raisonnable pour une personne en situation de handicap est une obligation. Cela peut prendre différentes formes : matériel, pédagogique, organisationnel... La mise à disposition d'un outil numérique permettant de répondre au besoin spécifique d'un élève peut donc être considérée comme un aménagement raisonnable.

Les critères de l'aménagement :

- Il répond aux besoins de l'élève.
- Il permet à l'élève de participer aux mêmes activités que les autres.
- Il permet le travail en classe et les déplacements de manière autonome.
- Il assure la sécurité de l'élève.
- Il respecte la dignité de l'élève.

Le caractère "raisonnable" est, quant à lui, évalué selon de nombreux critères par exemple :

- Le coût.
- L'impact sur l'organisation.
- La fréquence et la durée prévue de l'aménagement.
- L'impact de l'aménagement sur les autres élèves.
- L'absence ou non d'alternatives.

La mise en place d'un ascenseur pour permettre à un élève à mobilité réduite d'aller dans une classe au 3^e étage s'avère, par exemple, financièrement impossible pour de nombreuses écoles, voire impossible dans la structure du bâtiment¹⁴. Par contre, déménager une classe dans un autre local plus accessible ou donner des consignes oralement plus que par écrit rencontreront probablement les critères. Ou encore, la mise à disposition d'un outil numérique permettant de répondre aux besoins spécifiques d'un élève est un aménagement raisonnable. Une interprétation en langue des signes est également un exemple raisonnable d'aménagement.

Même si la situation a timidement évolué au cours des dernières années, force est de constater que les écoles ordinaires remplissent rarement leur obligation. Tous les espaces de l'école ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des enfants présentant un handicap physique par exemple : l'entrée de la cour de récréation, le réfectoire, les toilettes, les salles de gymnastique, les salles de classe, l'infirmerie, etc. Cette accessibilité implique des aménagements, par exemple, la construction d'une rampe pour les enfants à mobilité réduite.

La manière d'enseigner doit également être adaptée, ainsi que la pédagogie. Les outils numériques peuvent répondre aux besoins particuliers des enfants. Ils permettent d'adapter le cours et de favoriser l'autonomie de l'élève qui peut utiliser seul le matériel pour apprendre à son rythme.

Les enseignant.e.s peuvent par exemple : adapter la police des caractères ; aérer la mise en page ; joindre des schémas et des images ; donner l'intégralité du cours avant le début pour lui permettre de se familiariser avec la matière qui va être donnée ; donner plus de temps pour réaliser les exercices ou les évaluations ; proposer une version audiovisuelle ; transmettre le livre en version audio ; lire le cours via un logiciel de synthèse vocale¹⁵.

La demande de la mise en place d'un aménagement raisonnable peut être introduite par les parents d'un élève mineur, un élève majeur, toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait de l'enfant mineur, par le centre psychomédicosocial (CPMS) attaché à l'école, par un membre du conseil de classe ou par la direction de l'établissement.

Toute demande doit être accompagnée d'un diagnostic établi par un spécialiste. Une décision d'un organisme régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap (AVIQ ou PHARE) peut également servir

¹⁴ Ligue des droits de l'enfant, *op. cit.*, p. 1.

¹⁵ X. BRUN, C. HACHE, C. LADAGE, Outils numériques et gestes d'adaptation inclusifs pour l'accessibilité du langage écrit aux élèves pressentant des TSLA, Spirale – Revue de recherches en éducation, 2020/2 n°65/2, p.57.

de base à la demande. L'arrêté de gouvernement du 17 juillet 2019 prévoit que le CPMS peut également être habilité à poser le diagnostic (art 3). Pour une première demande, celui-ci doit dater de moins d'un an.

Les aménagements sont élaborés dans le cadre de réunions collégiales de concertation reprenant le chef d'établissement ou son délégué, le conseil de classe, un membre du CPMS et les parents. La présence d'un expert susceptible d'éclairer les acteurs est possible à la demande des parents et avec l'accord du chef d'établissement.

3. EN CAS D'ACCORD / DE DÉSACCORD DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ORDINAIRE

En cas d'accord, les aménagements sont consignés dans un protocole qui fixe les modalités et les limites des aménagements. Ce protocole est signé par le chef d'établissement et les parents. L'établissement scolaire doit mettre en place le ou les aménagement(s) raisonnable(s) dans les plus brefs délais. S'il n'y a pas d'accord, le législateur a prévu la possibilité d'une conciliation. Cette mission de conciliation est confiée au Service de Médiation scolaire. Le médiateur ou la médiatrice est un professionnel, neutre et indépendant. Il offre un processus structuré de médiation qui invite les parents, le jeune et l'école à se rencontrer et tenter de trouver une solution à leur conflit.

Si la conciliation échoue, les parents ont la possibilité d'introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif. En cas de décision favorable pour l'élève, la décision de cette commission revêt un caractère contraignant pour l'établissement. Cependant, celle-ci est rarement pour ne pas dire jamais saisie par les parents. En 2019, seulement quatre recours (introduit par deux familles) ont été introduits auprès de la Commission de l'enseignement obligatoire inclusif. Les deux premiers ont fait l'objet de la rédaction d'un nouveau protocole, les deux autres ont été classés «sans objet»¹⁶. Pour rappel, cette commission doit se prononcer sur le caractère raisonnable des aménagements demandés¹⁷.

La Cour européenne des droits de l'homme a rappelé l'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables aux États membres dans un arrêt du 25 juin 2019¹⁸. Malheureusement, de nombreux parents d'enfants ou d'étudiant.e.s en situation de handicap rencontrent toujours des difficultés à obtenir des aménagements raisonnables dans une école ordinaire¹⁹ et doivent alors se tourner vers l'enseignement spécialisé.

Il est intéressant de constater que la matière des discriminations sur la base du handicap dans l'enseignement ne donne lieu qu'à une très maigre jurisprudence des cours et tribunaux. Quelques décisions contre la Communauté néerlandophone méritent qu'on s'y attarde, car, même si l'enseignement est une matière communautaire et fait donc l'objet d'un décret différent en communauté néerlandophone, la notion d'aménagement raisonnable est abordée par ces décisions qui permettent de mieux définir la notion « raisonnable ».

Dans une affaire, des parents avaient introduit une action en cessation devant la Cour d'Appel de Gand contre la Communauté flamande et l'école de leur enfant pour refus d'aménagements raisonnables suite au manque d'heures d'interprétariat en langue des signes²⁰. La Cour a estimé que les aménagements exigés par les demandeurs étaient raisonnables, car l'objectif de 70 % de soutien en matière d'interprétariat était tout à fait réalisable.

En 2013, les parents d'un enfant atteint du syndrome de Down et malentendant ont tenté d'engager la responsabilité civile de l'école concernée en invoquant les principes généraux de la responsabilité civile et la Convention relative aux droits des personnes handicapées en raison du refus d'insérer leur enfant dans l'enseignement primaire ordinaire. Ils ne sont néanmoins pas parvenus à apporter la preuve d'un refus

¹⁶ <http://archive.pfwb.be/1000000020c9080>.

¹⁷ Entretien avec UNIA, 22 octobre 2020.

¹⁸ Cour. Eur. D.H., décision *Stoian c. Roumanie*, 25 juin 2019, § 102 et 103.

¹⁹ UNIA, brochure sur le droit aux aménagements raisonnables, disponible sur : https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1386-UNIA_brochure_EcoleHandicap-FR-AS.pdf.

²⁰ Gand, 7 septembre 2011, *N.J.W.*, 2012/6, pp. 220-224.

d'inscription fondé sur le handicap ni la moindre faute dans le chef de l'école²¹. Dans cette affaire, la charge de la preuve repose donc sur les parents et non sur l'établissement scolaire qui ne doit pas prouver qu'il a tout essayé pour accueillir l'enfant.

Le Tribunal de première instance d'Anvers a condamné une école à payer 650 euros de dommages et intérêts pour préjudice moral, car elle avait refusé d'accueillir un enfant en deuxième année. Cet élève trisomique avait terminé sa première année de primaire dans l'enseignement ordinaire et n'avait pas pu s'inscrire en deuxième année dans la même école à la suite d'un "sondage" réalisé auprès des enseignant.e.s pour savoir qui était prêt.e à l'accueillir dans sa classe et à lui offrir un soutien maximal. À l'exception des assistant.e.s pédagogiques, aucun.e enseignant.e n'a répondu positivement. Le Tribunal a considéré qu'il s'agissait d'un refus d'aménagement raisonnable et de l'intimidation. Le juge a estimé que l'école n'avait pas démontré en quoi les aménagements demandés étaient déraisonnables. Elle n'a pas non plus cherché quels aménagements auraient pu être mis en place. Dans cette décision, le juge confirme que l'enseignement spécialisé doit être une exception. Il estime dès lors que tous les aménagements nécessaires sont par principe raisonnables tant que leur disproportionnalité n'est pas prouvée²².

Des associations ont également introduit des recours devant Comité européen des droits sociaux qui a par exemple estimé le 29 mars 2018 que les écoles flamandes entravaient l'accès des élèves en situation de handicap.

Au vu de la maigre jurisprudence en matière de discrimination scolaire, se pose la question de la diffusion de du droit aux aménagements raisonnables. Les parents sont-ils au courant des recours judiciaires qu'ils peuvent introduire en se basant sur le décret de 2008 anti-discrimination, sur le décret concernant les aménagements raisonnables, la Constitution et la Convention des Nations-Unies ? Ont-ils accès à la justice ? Selon Unia, les parents ont tendance à privilégier la conciliation directe avec l'école, car les procédures judiciaires sont longues et coûteuses²³. Une procédure judiciaire ne permet pas de voir réintégrer l'enfant dans un délai raisonnable pour sa scolarité. En outre, les parents ne souhaitent généralement pas que leur enfant fréquente l'école contre laquelle une procédure judiciaire a été lancée²⁴.

La Ligue des familles dénonce le fait que les écoles ne respectent pas leurs obligations. De plus, de nombreux parents ne connaissent pas leurs droits et les informations sur les possibilités d'intégration et d'aménagements raisonnables ne sont pas suffisamment accessibles. La diffusion d'informations précises sur leurs droits est indispensable, par exemple en figurant dans le règlement d'ordre intérieur des écoles.

²¹ Civ. Malines, 22 octobre 2013, www.diversite.be, consulté le 23 décembre 2015.

²² Tribunal de première instance Anvers, 7 novembre 2018.

²³ Entretien avec UNIA, 22 octobre 2020.

²⁴ Réclamation collective introduire devant le Comité européen des droits sociaux, Observation d'UNIA, 15 novembre 2017, p. 17, disponible sur : https://www.unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/R%C3%A9clamation_collective_141_2017-Observations_Unia_-15_11_2017.pdf.

D. DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE INCLUSIVE



Une école inclusive doit donc être distinguée d'une école qui accepte d'intégrer des enfants présentant un handicap. L'intégration temporaire ou permanente dans l'enseignement ordinaire d'un élève régulièrement inscrit dans l'enseignement spécialisé vise à permettre à celui-ci de suivre une partie des cours dans une classe ordinaire. Dans ce cas de figure, les enfants doivent s'adapter aux exigences de l'enseignement ordinaire et en général, aucune stratégie d'enseignement ni changement de l'organisation de la classe ne seront envisagés. Par contre, du personnel enseignant et/ou paramédical de l'enseignement spécialisé accompagne alors l'élève dans l'école ordinaire. Une collaboration est mise en place entre l'école spécialisée et l'école ordinaire pour mettre en place un horaire qui convient le mieux possible à l'enfant.

Il existe des classes libellées à tort « d'inclusives » dans certaines écoles. Ces classes d'enseignement spécialisé sont implantées dans un établissement scolaire ordinaire. Il s'agit plutôt de classes « intégrées » dans des établissements qui relèvent de l'enseignement ordinaire. Les élèves de ces classes bénéficient d'un accompagnement plus important et, selon les possibilités de l'élève et de la capacité d'encadrement de l'école, les élèves poursuivent une partie des apprentissages au sein des classes ordinaires.

La Ligue des familles souligne également que la scolarisation d'un enfant souffrant d'un handicap dans une école ordinaire ne répond pas aux exigences d'un enseignement inclusif si le système d'enseignement n'est pas adapté pour tenir compte des profils de chaque enfant, y compris les enfants en situation de handicap.

Une société inclusive a quant à elle pour objectif de refuser l'exclusion de toutes les personnes qui présentent une déficience mentale ou physique. Une école inclusive a vocation à accueillir tous les élèves en tenant compte du fait qu'ils n'apprennent pas de la même façon et que l'enseignement doit s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant. En effet, l'UNESCO définit l'inclusion comme étant une démarche permettant de « répondre à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage »²⁵.

« L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'approprier. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une

²⁵ UNESCO, «Principes directeurs pour l'inclusion », disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>.

école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres²⁶ », citée dans « Intégration ou inclusion, de quoi parle-t-on ? » du 16 août 2020²⁷ .

Une éducation inclusive implique des changements dans le contenu des cours, une adaptation des méthodes d'enseignement, des aménagements des supports de cours et du matériel pédagogique, etc., mais aussi un aménagement en termes d'accessibilité physique aux bâtiments scolaires. Le but est de supprimer tous les obstacles qui peuvent se présenter au cours de la scolarité de tous les enfants et de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

L'enseignement inclusif offre l'avantage pour tous les enfants de pouvoir vivre dans un environnement ordinaire et de fréquenter des écoles plus proches de chez eux avec leur fratrie et/ou leurs amis du quartier. Les enfants en situation de handicap ne sont alors plus marginalisés dès l'enfance et auront plus de facilité à s'intégrer dans la société une fois adulte.

²⁶ ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L., *C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive*. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2010 Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 9-46.

²⁷ Ligue des droits de l'enfant, *La pédagogie universelle*, disponible sur : <https://www.ligedroitsenfant.be/blog/category/integration-scolaire/>

E. L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF DANS D'AUTRES PAYS

De nombreux pays ont déjà adopté des législations ou de dispositions venant consacrer le droit à l'éducation inclusive. La concrétisation de ce droit prend des formes différentes selon les pays. Nous avons sélectionné différents exemples de système scolaire et mis en évidence plusieurs aspects parmi ceux-ci.

1. ITALIE

Le système scolaire italien est un modèle de décroisement de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. Il présente l'avantage d'avoir amorcé une réflexion sur une politique d'inclusion dès les années 1960, aboutissant ainsi à une réforme complète du système éducatif italien en quelques décennies. Depuis 1971, l'Italie a consacré le droit pour tous les enfants, sans aucune distinction basée sur les difficultés d'apprentissage ou le handicap, de suivre une instruction dans les classes normales de l'école publique²⁸. Toutes les écoles se sont adaptées à tous les besoins de tous les élèves. Les écoles dites « spéciales » ont été fermées. Le système scolaire italien est inspirant pour développer une école pour tous dans notre pays.

Afin d'inclure les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques pour des raisons physiques, biologiques, physiologiques ou pour des raisons psychologiques ou sociales dans les classes ordinaires, des enseignant.e.s spécialisé.e.s ont été formé.e.s, dénommé.e.s « enseignant.e.s de soutien ». Le personnel des écoles spéciales a été progressivement redéployé dans l'enseignement ordinaire pour soutenir et coordonner l'action des autres professionnel.le.s. du secteur.

L'Italie est également pionnière en matière de formation : dans le cadre de leur formation initiale, les futurs enseignant.e.s reçoivent une formation générale sur les besoins éducatifs particuliers. Les enseignant.e.s spécialisé.e.s suivent ensuite une formation de deux ans et demi, au cours de laquelle tout un semestre est dédié au handicap²⁹. Étant donné que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux relèvent non seulement des enseignant.e.s de soutien, mais également de l'ensemble du personnel scolaire, les enseignant.e.s, les directeur.ice.s d'école et le personnel suivent une formation continue spécifique sur les besoins éducatifs spéciaux des élèves³⁰.

À la demande des directeurs d'école, un.e enseignant.e de soutien peut être attribué.e à une classe au début de l'année scolaire. Cependant, des enseignant.e.s interrogé.e.s par une délégation française en 2017 ont mis en évidence plusieurs situations problématiques : formation insuffisante, précarité de l'emploi occupé principalement par des femmes, grand turn over, pas assez de temps de concertation, etc³¹. La profession est parfois définie comme peu attractive et usante.

Dans certaines situations, d'autres professionnels viennent encadrer l'élève au sein de l'école : un.e assistant.e à la communication (en cas de cécité ou de surdité, parfois d'autisme) et un.e assistant.e éducatif. En pratique, un élève peut être retiré de la classe pour se reposer, pour se défouler ou participer à une activité qui correspond à ces besoins. Les écoles ordinaires italiennes bénéficient également d'un grand nombre de services attachés composés de professionnel.le.s des secteurs d'éducation ordinaire et spécialisée (enseignant.e spécialisé.e, psychologue, orthophoniste, psychomotricien.ne, éducateur et éducatrice spécialisé.e).

²⁸ Loi n°118 de 1971, article 11.

²⁹ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, « Ensemble ! , regard international sur l'éducation inclusive » compte-rendu du colloque du 18-19 octobre 208 », pp. 51 et 96, disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/regard-international-sur-l-education-inclusive-7226>.

³⁰ European agency for special needs and inclusive education, "Country information for Italy - Teacher education for inclusive education", consulté en ligne : <https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>.

³¹ Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, « L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie. Rapport n°2017-188 », février 2018, France, p. 16.

Enfin, dans le but d'informer les familles sur les ressources technologiques disponibles et de former les enseignant.e.s à celles-ci, des centres de ressources territoriales ont été créés à un niveau local.

Trois situations sont distinguées : le handicap, les troubles spécifiques de l'apprentissage et les situations de désavantage socio-économique et/ou culturel³².

La scolarisation des élèves en situation de handicap

Dans la première situation, l'élève doit disposer d'une « certification du handicap » qui atteste de la nature et du degré du handicap pour bénéficier d'un accompagnement par un.e enseignant.e de soutien. Un plan éducatif individualisé est élaboré en collaboration avec la famille pleinement associée au processus. Peu importe le type, la gravité ou le niveau du handicap, tous les élèves doivent être scolarisés dans des classes ordinaires. En 2017, 234.658 élèves fréquentaient l'enseignement ordinaire dans des établissements publics. Le placement d'enfants en situation de handicap dans des établissements spécialisés ne se fait que de façon exceptionnelle. Cela concerne aujourd'hui 0,5 % des enfants porteurs de handicap en Italie et constitue le dernier recours, une fois que toutes les autres voies ont été explorées³³.

L'approche du handicap est donc médicale puisque le certificat est délivré par le service national de la santé. Celle-ci est étonnante au vu du principe inclusif en Italie. De plus, aucun membre du corps enseignant n'est impliqué dans ce processus qui vise à repérer les enfants en situation de handicap alors qu'il a pour objectif de définir le parcours scolaire de l'enfant. En effet, ce certificat est très important, car il va amener à déterminer l'encadrement dont l'enfant va avoir besoin. Les besoins physiques, psychiques, sociaux ou affectifs de l'élève sont ainsi identifiés.

Ce processus d'identification est initié par les parents qui doivent se procurer cette attestation et peuvent ensuite contacter les établissements scolaires de leur « bassin d'affectation ». À noter que les parents ne sont pas obligés de faire cette dernière démarche qui revient également aux autorités locales. Une fois l'établissement scolaire choisit, le conseil de classe propose alors un projet et indique si un.e enseignant.e.s de soutien est nécessaire pour assurer le bon développement de l'enfant.

Un plan éducatif individualisé est formalisé au début de chaque année scolaire avec la famille et constitue un véritable projet de vie scolaire et extrascolaire pour l'enfant. La famille est pleinement associée à la construction de ce parcours via des réunions régulières voire la possibilité de venir assister à des prises en charge de l'enfant au sein de l'école, de la classe par le corps enseignant³⁴.

La scolarisation des élèves présentant des troubles évolutifs spécifiques

Les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage (déficit du langage, hyperactivité, trouble de l'attention, etc.) ont droit à des instruments de compensation (un outil numérique par exemple) et à des mesures de dispense (pas d'apprentissage par cœur par exemple) pour leur permettre d'évoluer avec leurs camarades de classe. Un plan d'apprentissage individualisé est élaboré et obligatoire pour encadrer la scolarité de l'élève.

La scolarisation des élèves avec des désavantages socio-économiques et culturels

Enfin, pour les élèves avec des désavantages socio-économiques et culturels, comme par exemple les primo-arrivants, un plan d'apprentissage personnalisé peut, mais ne doit pas, être élaboré. Il peut prévoir des mesures dérogatoires par le conseil de classe.

³² Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, *op. cit.*, p.7.

³³ CGEN CFDT, « Europe : inclusion scolaire, l'exemple de l'Italie », 16 mai 2019, consulté en ligne : <https://www.sgen-cfdt.fr/actu/inclusion-scolaire-lexemple-de-litalie/>.

³⁴ *Idem*.

2. PORTUGAL

Comme dans la plupart des systèmes scolaires examinés, des établissements scolaires spécialisés ont été ouverts dans les années 50-60 pour les enfants handicapés. Aujourd'hui, le Portugal est le pays européen avec un taux élevé de scolarisation de personnes en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire et a pris le chemin de l'école inclusive³⁵.

Le réseau scolaire public dispose des moyens humains et matériels pour permettre l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Les ressources matérielles consistent en du matériel informatique, audiovisuel et didactique. Cette inclusion se concrétise par des « unités » qui servent de ressources pédagogiques spécialisées au sein des écoles ordinaires. Il s'agit d'espaces où les étudiants avec le plus de difficultés disposent d'un suivi spécifique, tout en fréquentant le plus d'heures possible des classes ordinaires.

Il existe cinq types d'écoles³⁶ :

- Les unités d'appui spécialisées pour l'éducation des élèves avec des handicaps multiples, sourds et muets congénitaux.
- Les écoles de référence pour l'éducation des élèves aveugles ou malvoyants.
- Les écoles de référence pour l'éducation bilingue des élèves sourds.
- Les écoles de référence pour l'intervention précoce dans l'enfance.
- Les unités d'enseignement structurées pour l'éducation des élèves atteints de troubles de l'autisme.

Le soutien scolaire est assuré par des enseignant.e.s spécialisé.e.s et d'autres professionnel.le.s venant des équipes locales. Ces équipes structurent et organisent le programme scolaire de l'enfant pour le rendre flexible et adapté. La formation initiale des enseignant.e.s à l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers³⁷ se donne durant 60 heures par an. Elle comprend des cours sur la diversité des élèves, les besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des programmes et le travail en coopération avec les parents. Une formation complémentaire est obligatoire pour tous.tes les enseignant.e.s spécialisé.e.s. Elle dure deux ans et comprend un enseignement général, spécifique, théorique et pratique.

Un « plan d'éducation individualisé » (PEI) établit les mesures éducatives nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant. Il doit être approuvé par le conseil pédagogique et homologué par la direction de l'établissement scolaire, avec l'autorisation des parents. Trois ans avant leur sortie du système éducatif, un « plan individuel de transition » est élaboré afin de préparer les élèves à la vie post-scolaire. L'inclusion des enfants issus des classes économiques les plus vulnérables est un des objectifs principaux des autorités portugaises pour éviter de les exclure du système scolaire ordinaire³⁸.

Enfin, il existe des centres de ressources privés dont la mission est de favoriser l'inclusion des jeunes handicapés, en partenariat avec les structures publiques, en facilitant l'accès à l'enseignement. Ils ont également pour rôle de fournir les outils technologiques adaptés aux besoins de l'école les thématiques du handicap. Le rayon d'action de chaque centre s'inscrit à l'échelle d'un département sur le territoire portugais.

3. FRANCE

Tout comme la Belgique, la France a commencé par créer des établissements d'enseignement spécialisé pour répondre aux besoins des enfants souffrant d'un handicap. Cependant, le système est moins développé qu'en Belgique et de nombreuses familles ont choisi de s'installer sur le territoire Belgique pour scolariser les enfants

³⁵ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p. 18.

³⁶ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p. 99.

³⁷ European agency for special needs and inclusive education, "Country information for Portugal - Teacher education for inclusive education", consulté en ligne : <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/teacher-education-for-inclusive-education>.

³⁸ European Union, FPIES, "FINANCING POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION SYSTEMS, Country Report: Portugal", consulté en ligne : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES%20Portugal%20Country%20Report.pdf>.

dans notre enseignement spécialisé. En 2015, les élèves français dans l'enseignement spécialisé belge francophone étaient en surreprésentation par rapport à d'autres nationalités³⁹.

En 2005, la France a pris le chemin d'une école plus inclusive et a adopté un principe selon lequel la scolarisation des élèves handicapés doit se faire dans le milieu scolaire ordinaire. Le recours à des établissements spécialisés ou à des services médico-sociaux ne doit intervenir que de façon subsidiaire ou complémentaire depuis quelques années.

Le nombre d'élèves accueillis dans des classes de l'enseignement ordinaire est passé d'environ 100.000 en 2006, à près de 350.000 en 2018⁴⁰. Des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ont été implantées dans les établissements scolaires. Il s'agit d'une scolarisation inclusive dont les effectifs sont limités à 12 élèves maximum. En 2017, 92.525 élèves étaient scolarisés dans 8.629 ULIS.

Des accompagnant.e.s ont été formé.e.s et ont pour mission de favoriser l'autonomie des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires (AESH). Des auxiliaires de vie scolaire (AVS) encadrent également les jeunes enfants dans les classes et interagissent avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins. Elles peuvent également jouer un rôle de « médiation » entre tous les enfants de la classe pour aider l'enseignant.e à gérer les situations plus difficiles⁴¹.

La France a adopté en 2019 une loi pour « une école de confiance » dont le chapitre IV est consacré à l'école inclusive⁴². La scolarisation des élèves en situation de handicap est une priorité du gouvernement afin d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée.

Un Comité national de suivi de l'école inclusive a été installé le 17 juillet 2019 et est chargé de suivre le déploiement de l'école inclusive et d'en identifier les conditions de réussite et les freins. Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) ont été créés et ont pour mission de coordonner les moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et des établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé⁴³. Il s'agit d'une logique d'approche territoriale de l'enseignement.

Dans le cadre de leur formation continue, les enseignant.e.s peuvent obtenir un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive qui leur permet d'être affecté.e.s à titre définitif sur un poste qui relève de l'adaptation scolaire ou de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Pour les enseignant.e.s non spécialisé.e.s, il existe des modules qui dispensent des formations de 25 à 50 heures sur les besoins spécifiques et le handicap.

Enfin, le ministère de l'Éducation nationale a créé un outil en 2018 pour permettre aux écoles de s'autoévaluer dans leur pratique de l'inclusion : le guide Qualinclus⁴⁴. Ce guide propose 5 fiches thématiques listant les actions à entreprendre pour inclure tous les élèves.

4. DANEMARK

Le pays a commencé à développer des écoles spécialisées à partir des années 1930. Quelques années plus tard, partant du constat que cela provoquait une ségrégation des enfants en situation de handicap, un maximum de ces élèves ont été intégrés dans le milieu scolaire ordinaire tout en continuant à développer les institutions spécialisées lorsque l'intégration n'était pas possible. Depuis mai 2012, une loi proclame que tout enfant dont le besoin de soutien est inférieur à 80 heures par mois doit faire partie du système scolaire ordinaire. Cette loi a été

³⁹ La Libre, « Enseignement spécialisé : Pourquoi les élèves français optent-ils pour la Belgique », 1^{er} avril 2015, disponible sur : <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement-specialise-pourquoi-les-eleves-francais-optent-ils-pour-la-belgique-551ac1f83570c8b952f6fa38>.

⁴⁰ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p. 9.

⁴¹ D. BEDOIN et M. JANNER-RAIMONDI, *Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès des jeunes enfants en situation de handicap*, in Spirale, n°57, 2016, pp 72 et 73.

⁴² La loi du 26 juillet 2019 n°2019-791 pour une école de la confiance.

⁴³ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, Eduscol, « Pour une école inclusive », <https://eduscol.education.fr/cid142655/pour-une-ecole-inclusive.html>.

⁴⁴ A. KHASANZYANOVA ET D. NICLOT, *former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves*, Spirale – Revue de recherches en éducation, 2020/2 n°65/2, p.41.

accompagnée par une campagne de formation des enseignant.e.s à l'inclusion⁴⁵. Le recours aux établissements spécialisés est devenu l'exception. Aujourd'hui, 96% des élèves handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire⁴⁶. La quasi-totalité des élèves en situation de handicap sont donc scolarisés dans le milieu ordinaire, mais au sein d'unités d'inclusions spécifiques, similaires aux unités localisées d'inclusion scolaire en France (ULIS).

Tous les enseignant.e.s doivent avoir suivi une formation initiale d'enseignant ou d'éducateur, ainsi qu'un cours spécial d'un an en éducation spécialisée à l'Université danoise de l'éducation⁴⁷.

Les enfants sévèrement handicapés qui ont besoin d'une éducation spécialisée sont toujours scolarisés dans des classes spécialisées. Celles-ci peuvent se dérouler dans des écoles spécifiques, dans des écoles jumelées, c'est-à-dire des écoles où se côtoient une école classique et une école spéciale, ou dans une école ordinaire⁴⁸.

5. BRÉSIL

Le Brésil s'est engagé sur la voie de l'école inclusive dans les années 90. Une loi a été adoptée en 2015 et garantit aux élèves en situation de handicap une scolarisation inclusive « dans tous ses aspects ».

Cependant, la mise en œuvre des objectifs internationaux en termes d'inclusion se heurte à plusieurs obstacles. Tout d'abord, l'organisation du système scolaire dévie sensiblement des autres pays examinés dans cette étude en ce qu'il assujettit son interprétation de l'enseignement inclusif à l'enseignement spécialisé. Le gouvernement brésilien rencontre une série de difficultés pour diffuser l'ambition d'une école inclusive sur son territoire. À l'instar de la FWB, le système éducatif y est décentralisé et il n'existe actuellement pas de consensus sur le sujet.

L'enseignement spécialisé brésilien est également sous l'influence de nombreux lobbys (des institutions de charité pour la plupart) au sein des politiques éducatives nationales. Ceux-ci défendent avec ferveur la prise en charge des enfants en situation de handicap par des établissements scolaires distincts et spécialisés.

De plus, la traduction de la Déclaration de Salamanque en portugais est truffée d'erreur et semble confondre « besoins éducatifs spéciaux » et « éducation spécialisée »⁴⁹.

En pratique, l'orientation spécialisée continue a été préconisée sans véritable investissement dans l'approche inclusive de l'enseignement même si le nombre d'enfants en situation de handicap inscrit dans des établissements ordinaires a augmenté au cours des dernières années. Par contre, les enfants sont scolarisés dans des classes spécifiques et séparées des classes ordinaires. Il s'agit dès lors d'une « intégration » et non d'une véritable « inclusion » de ces élèves.

6. POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES

Partant de ces exemples, la Ligue des familles relève et souhaite attirer l'attention sur les points suivants :

- Un véritable investissement financier doit être réalisé pour que l'école inclusive devienne une réalité ;
- L'ambition d'une école inclusive doit être correctement diffusée sur l'ensemble du territoire pour éviter de se retrouver dans la même situation qu'au Brésil ;
- La formation des enseignant.e.s et de tout le personnel des écoles est une des clés de la réussite d'une école inclusive : ils.elles doivent suivre une formation sur les besoins spécifiques des élèves et le handicap ;
- Tant les élèves en situation de handicap que les élèves avec des besoins spécifiques, avec des troubles de l'apprentissage ou issus de classe économique ou sociale vulnérable peuvent être inclus et faire l'objet d'un accompagnement et d'un suivi individualisé ;

⁴⁵ « ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p.26.

⁴⁶ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p. 15.

⁴⁷ European agency for special needs and inclusive education, "Country information for Denmark - Teacher education for inclusive education", consulté en ligne : <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/teacher-education-for-inclusive-education>.

⁴⁸ ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, France, *op. cit.*, p. 82

⁴⁹ K. SANTANA PAINAUD, *Éducation inclusive au Brésil – l'impasse entre la généralisation de l'école pour tous et la prégnance de l'approche spécialisée*, Spirale – Revue de recherches en éducation, 2020/2 n°65/2, p.67.

En route vers une école inclusive
De l'exclusion à l'inclusion

- Les écoles relevant de l'enseignement spécialisé doivent être fermées petit à petit pour laisser la place aux classes parfaitement inclusives ;
- Des classes spécialisées dans des écoles ordinaires doivent être créées lorsque l'inclusion n'est pas possible dans une classe ordinaire pour permettre aux enfants de partager une partie de la vie scolaire avec les autres élèves de l'école (dans la cour de récréation par exemple) ;
- La scolarisation d'un élève dans une classe spécialisée doit être envisagée en tout dernier recours ;
- La création de centres de soutien pour les écoles et les familles permet d'encadrer la mise en place d'une école pour tous, comme l'a fait la France par exemple ;
- Une division territoriale de l'enseignement, comme en Italie, permet aux enfants d'être scolarisés près de chez eux ;
- L'élaboration d'un projet personnalisé pour chaque élève permet de soutenir l'enfant tout au long de sa scolarité et de travailler en partenariat avec les parents.

F. LE FUTUR DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET DE L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Au sein de l'avis numéro 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, les mesures prévues pour la scolarité des enfants à besoins spécifiques sont contenues dans l'axe 4 qui prévoit qu'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* »⁵⁰.

Le plan pour faire émerger une école inclusive tient en deux pans. D'abord, répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire, et ensuite décroisonner et recentrer l'enseignement spécialisé.

Ce premier pan vise à maintenir un maximum d'enfant dans l'enseignement ordinaire, et de faire diminuer les effectifs de l'enseignement spécialisé. À cet effet, une série de mesures visant à inscrire l'approche évolutive au cœur de l'école inclusive sont prévues :

- 1) Inscrire l'approche évolutive propre à l'école inclusive et les différents aspects de l'enseignement à des élèves à besoins spécifiques dans la formation initiale et continue du personnel enseignants et de direction; et renforcer les stages dans l'enseignement spécialisé dans toutes les filières de formation initiale des enseignants.
- 2) Examiner la procédure de diagnostic des besoins spécifiques de l'élève (rôle des parents, de l'école, d'acteurs extérieurs à l'école, CPMS, etc.) de façon à privilégier une évaluation, par une équipe pluridisciplinaire, de l'existence de besoins spécifiques de l'élève, afin de prendre en compte l'importance d'un protocole et d'outils de référence (tels que l'ICF - International classification of functioning) et la situation de l'élève dans ses différentes dimensions (sociale, affective, physique, environnement familial et scolaire) au-delà des aspects strictement « cliniques ».
- 3) Concevoir un dossier unique, sous la forme du dossier d'accompagnement de l'élève⁵¹, qui inclut les modalités du PIA et du Pass'Inclusion⁵², ceux-ci devant être adaptés au regard des principes d'aménagements raisonnables. Ce document aide à déceler les difficultés d'apprentissages et besoins de l'élève tout au long de son parcours, et identifie les réponses qui y sont apportées.
- 4) Développer un dispositif d'évaluation régulière des besoins spécifiques afin que l'évaluation soit régulière entre parents, élève, enseignant.e.s, direction, CPMS, professionnels accompagnants, tel que c'est prévu actuellement dans le Pass'Inclusion. Dans ce cadre, il est important de maintenir la possibilité pour les parents de demander l'inscription de leur enfant dans l'enseignement ordinaire même si l'avis du CPMS prône une inscription dans l'enseignement spécialisé.

Ensuite, il existe également une série de mesures proposées pour développer une approche cohérente des aménagements raisonnables :

⁵⁰ Avis n°3 du groupe central, p. 223.

⁵¹ Le « dossier d'accompagnement de l'élève » - comprenant un volet administratif, un volet parcours scolaire, et un volet pédagogique - a un caractère évolutif afin de pouvoir être modifié/synthétisé au long du cursus de l'élève, confidentiel, et restreint aux données essentielles à son objectif. L'objectif du pacte est de systématiser l'utilisation de l'outil pour chaque élève de l'enseignement obligatoire.

⁵² Le « Pass Inclusion » est un droit activable pour chaque apprenant dont les troubles spécifiques d'apprentissage sont attestés. Il n'est donc pas obligatoire. Ce Pass a comme objectif central de favoriser les échanges d'informations entre l'élève, ses parents, l'équipe pédagogique, le centre PMS et l'équipe pluridisciplinaire de spécialistes concernés au sujet des besoins spécifiques d'un élève et ainsi de lui permettre une meilleure adaptation de son environnement -scolaire et familial-pour qu'il puisse progresser dans ses apprentissages et s'épanouir au mieux. Il s'agit d'un outil proposé aux adultes qui accompagnent la scolarité des élèves qui ont des troubles d'apprentissage.

- 1) Établir une typologie précise et détaillée des aménagements raisonnables afin d'identifier les aménagements imposables et de les distinguer des aménagements conseillés, ainsi que pour distinguer les aménagements « automatiques » de ceux qui requièrent une formation et/ou un accompagnement par l'enseignement spécialisé.
- 2) Diffuser des outils sur les aménagements raisonnables à destination des équipes enseignantes et accompagner les enseignant.e.s dans l'usage pédagogique des aménagements raisonnables en classe, et créer les conditions permettant à un.e enseignant.e d'être « une personne-ressource aménagements raisonnables », telles que celles proposées pour les « relais Dys ».
- 3) Dans le cadre du Plan de pilotage/contrat d'objectif de l'établissement, élaborer une stratégie en matière d'intégration et d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, celle-ci pouvant également comprendre les aménagements conseillés (c'est-à-dire non imposables) et inclure l'approche de l'école inclusive dans le Projet d'établissement. Les établissements devront également intégrer ces thématiques dans leur plan de formation.
- 4) Envisager des périodes transitoires et une mise en œuvre progressive des aménagements raisonnables sur le plan matériel, pédagogique et organisationnel, afin de rendre l'enseignement ordinaire apte à répondre aux besoins spécifiques des élèves ; et, lors de toute création de place, mettre en œuvre une démarche visant à la création de places pour élèves à besoins spécifiques.

Le deuxième pan du Pacte en matière d'inclusion s'attarde davantage sur l'enseignement spécialisé en lui-même. L'objectif est de recentrer l'action de l'enseignement spécialisé sur les élèves qui en ont réellement besoin tout en permettant à l'enseignement ordinaire de conserver en son sein des élèves qui y ont leur place. Décloisonner et recentrer. Pour réussir cette transformation, il est proposé de mettre en place 9 mesures :

- 1) Renforcer le pilotage de l'enseignement spécialisé ;
- 2) Réformer la formation initiale et de la formation continue ;
- 3) Développer quatre axes d'action spécifiques pour réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé ;
- 4) Renforcer le dialogue au sein de l'équipe éducative et avec le CPMS;
- 5) Inciter à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire ;
- 6) Adopter un plan d'action pour favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant (forme 3) ;
- 7) Améliorer les relations parents-enseignant.e.s ;
- 8) Poursuivre les efforts d'adaptation des épreuves externes et supprimer l'absence de visée certificative pour certains élèves ;
- 9) La question de la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé ;

Nous revenons ci-après sur certaines d'entre elles.

Il convient de développer ce que contiennent les « 4 axes d'action spécifique pour réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé ». L'objectif du pacte sur ce point est de revenir, d'ici 2030, au pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé que l'on connaissait en 2004. Ceci pour des raisons budgétaires et de bien-être de l'enfant. À cet effet, c'est surtout le type 8 qui est visé, puis, dans une moindre mesure, les types 1 et 3.

Le Pacte prévoit ainsi de réformer l'orientation des élèves vers le spécialisé. La volonté en la matière est de mieux contrôler les écoles dans leur mise en place des aménagements raisonnables. « À cette fin, et préalablement à toute proposition ou demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8, un document établira la description de l'accompagnement et des aménagements raisonnables mis en place dans

l'enseignement ordinaire et développera les raisons pour lesquelles ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. »⁵³

Il est également prévu de réformer le mécanisme d'intégration. Sans remettre en question l'intérêt de l'intégration, le groupe central du Pacte constate un mésusage de l'outil. Ce mésusage consistait à inscrire un élève dans le spécialisé pour bénéficier de l'aide supplémentaire en lien avec cette inscription lors d'une intégration dans l'ordinaire. Ce faisant, l'élève ne voyait jamais la couleur de l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il/elle était inscrit. Il est donc prévu de limiter l'accès à l'intégration permanente totale aux élèves dont le parcours scolaire dans l'enseignement spécialisé est une réalité, c'est-à-dire qui sont d'ores et déjà inscrits et qui suivent effectivement des cours dans l'enseignement spécialisé.

Pour aider les établissements d'enseignement ordinaire à mettre en place les aménagements raisonnables à destination de leurs élèves à besoins spécifiques, « *des « pôles territoriaux » attachés à un établissement de l'enseignement spécialisé seront créés au sein de chaque réseau pour accompagner concrètement et activement les établissements qui accueillent le public actuellement visé par le mécanisme de l'intégration, en particulier dans le cadre de la gestion des moyens alloués au dispositif. [...] L'objectif à terme est que chaque élève concerné ouvre un droit à l'allocation de moyens pour le pôle territorial et que ces moyens correspondent au coût moyen de ces élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans un établissement de l'enseignement spécialisé. »⁵⁴*

Ensuite, il est prévu de réformer l'enseignement spécialisé de type 8. « *Le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8, et l'augmentation supérieure à la moyenne des élèves dans ce type ainsi que le profil socio-économique de ces derniers ne peut qu'interpeller fortement. »⁵⁵* De fait, il n'est pas rare que la seule forme de handicap que possèdent les élèves du type 8 soit un handicap social. « *L'objectif premier est que l'enseignement ordinaire soit obligé de scolariser en son sein les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage avérés et que l'enseignement spécialisé de type 8 accueille exclusivement les élèves qui, malgré tous les moyens mis en place dans l'enseignement ordinaire, n'ont pu « évoluer » de manière significative. »⁵⁶*

Pour atteindre cet objectif, en plus de la réforme de l'orientation, il est prévu que « *les aménagements raisonnables doivent être permanents et systématiques dans toutes les écoles. Dans ce cadre, il conviendra notamment d'examiner les éventuels obstacles réglementaires qui empêchent un établissement de s'adapter aux besoins de l'élève comme, par exemple la possibilité d'adapter son horaire. »* De l'autre côté, il est également prévu d'organiser un enseignement de type 8 jusqu'à la fin du tronc commun et donc pour 3 ans de plus qu'aujourd'hui.

Enfin, le dernier axe consiste en la « *suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys » »⁵⁷*. Ceci passera donc par la mise en place des aménagements raisonnables.

Par ailleurs, il est également prévu de travailler sur les relations parents-enseignant.e.s. « *On observe que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et que ce rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté (immigration, handicap...), qui trouvent difficilement leur place à l'école. Cela requiert que les écoles de l'enseignement spécialisé, mais aussi, d'une manière générale, toutes les écoles qui scolarisent des enfants qui ont des besoins spécifiques soient particulièrement proactives dans ce domaine. Il est important que, dans ce cadre, les écoles fournissent d'emblée, lors de l'inscription de l'enfant, toute l'information rappelant le rôle et les missions de l'enseignement spécialisé, sur la pédagogie adaptée, sur le dossier d'accompagnement de l'élève (et P.I.A.), etc. Les parents doivent par ailleurs être associés à l'ensemble des mesures envisagées ou prises pour répondre aux besoins de leurs enfants (voir notamment l'évaluation des besoins spécifiques ci-dessus). Il est en effet essentiel, pendant la scolarité d'un enfant, que l'école alerte les parents quand ils soupçonnent la présence d'un trouble de l'apprentissage ou besoin spécifique. En effet, il n'est pas toujours simple pour les parents de comprendre la différence entre une difficulté scolaire et un véritable trouble de l'apprentissage ou besoin spécifique, tandis que chacun doit aussi comprendre que le rôle de l'enseignant est de repérer les indices et de les communiquer au plus vite. Il est aussi*

⁵³ Avis n°3 du Groupe Central, pp. 251-252.

⁵⁴ Avis n°3 du Groupe Central, p. 252.

⁵⁵ Avis n°3 du Groupe Central, p. 253.

⁵⁶ Avis n°3 du Groupe Central, p. 254.

⁵⁷ Avis n°3 du Groupe Central, p. 255.

renvoyé à ce sujet aux développements consacrés ci-dessous au rôle du CPMS en matière de relations parents-enseignants. »⁵⁸

1. MISE EN ŒUVRE DU PACTE

1.1. SUPPRESSION DE L'INTÉGRATION TEMPORAIRE TOTALE

Dans les circulaires 7689 et 7690, on peut lire l'intention de modifier le mécanisme d'intégration. Il est par ailleurs fait mention de la volonté de procéder au vote d'un avant-projet de décret modifiant le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Ces circulaires font état de la suppression de l'intégration temporaire totale, sous réserve de l'adoption de l'avant-projet de décret précité. Dorénavant, seuls les élèves à besoins spécifiques inscrits et fréquentant régulièrement l'enseignement spécialisé depuis le 15 janvier au moins sont susceptibles de pouvoir bénéficier du mécanisme de l'intégration à partir du 1^{er} septembre de l'année scolaire suivante. Il est également décidé que *« toute proposition d'intégration ne peut plus émaner de l'équipe éducative d'un établissement d'enseignement ordinaire, ni de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement ordinaire, mais uniquement du Conseil de classe d'un établissement d'enseignement spécialisé, de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement spécialisé et des parents, de la personne investie de l'autorité parentale ou de l'élève lui-même s'il est majeur. »*

En guise de mesure transitoire, le gouvernement a arrêté que *« les élèves qui ont bénéficié du mécanisme de l'intégration temporaire totale entre le 15 janvier 2020 et le 3 juillet 2020 bénéficient d'une intégration permanente totale au cours de l'année scolaire 2020-2021 »⁵⁹.*

La suppression de l'intégration temporaire totale n'a pas de sens et discrimine les élèves qui pourraient bénéficier de cette mesure durant l'année scolaire 2021-2022. Ces enfants vont devoir fréquenter l'enseignement spécialisé alors qu'il n'existe aucune garantie quant à leur réintégration dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine⁶⁰.

1.2. PHASAGE DÉCALÉ

Initialement, l'avis n°3 du pacte prévoyait un phasage de préparation de 2 ans, pour une entrée en vigueur des mesures en 2019 dans le cadre de leur plan de pilotage/contrats d'objectifs. Il était par ailleurs prévu que le développement des aménagements raisonnables (inclusion) dans l'enseignement ordinaire soit soutenu à concurrence de moyens complémentaires à partir de 2019 et en lien avec l'augmentation progressive du nombre d'enfants à besoins spécifiques qui y sont scolarisés (par hypothèse, jusqu'en 2030).

Il est par ailleurs prévu que *« le décloisonnement de l'enseignement spécialisé repose en outre sur différents axes d'actions spécifiques – dont la réforme du mécanisme d'intégration. À partir de 2020, la mutualisation des moyens de l'intégration permanente devra permettre le développement de pôles territoriaux au sein des réseaux. »⁶¹*

Or, si le mécanisme d'intégration temporaire total a bien été supprimé lors de la rentrée 2021 (malgré l'absence de base légale à l'heure où ces lignes sont écrites), la mise en place des pôles territoriaux a pris du retard et a été reportée d'un an. Ce délai entre la suppression d'un dispositif et l'instauration de son remplaçant pose un souci aux familles qui auraient souhaité bénéficier d'un soutien supplémentaire pour répondre aux besoins spécifiques de leur enfant dans le cadre scolaire.

⁵⁸ Avis n°3 du Groupe Central, p. 258.

⁵⁹ AGCF de pouvoirs spéciaux n° 38 du 18 juin 2020 permettant de déroger au délai prescrit dans le cadre du passage automatique de l'intégration temporaire totale vers l'intégration permanente totale ainsi qu'aux règles de comptage applicables aux écoles d'enseignement spécialisé ainsi qu'aux internats, homes d'accueil et homes d'accueil permanent.

⁶⁰ J. P. COENEN, « Carte blanche – L'intégration en enseignement inclusif : une question de droits », Le Soir, 14 septembre 2020, en ligne : <https://plus.lesoir.be/324895/article/2020-09-14/carte-blanche-integration-en-enseignement-inclusif-une-question-de-droits>.

⁶¹ Avis n°3 du Groupe Central, p. 327.

G. ANALYSE ET PROPOSITIONS DE LA LIGUE DES FAMILLES

1. L'ESPRIT DE LA RÉFORME

À la lecture des projets du Pacte pour un enseignement d'excellence pour l'enseignement spécialisé, le manque d'ambition par rapport aux autres chapitres du Pacte est frappant. Ce manque d'ambition donne lieu à un projet incohérent qui ne tranche pas clairement en faveur de l'inclusion de tous les élèves dans l'enseignement ordinaire. Ainsi on y parle de mettre une série de mesures en place pour améliorer l'inclusion des élèves en situation de handicap/ayant des besoins spécifiques tout en conservant l'enseignement spécialisé et sa logique ségrégative. On prévoit de réduire les effectifs de l'enseignement spécialisé pour revenir au volume relatif de 2004, ce qui s'apparente à une réduction des seuls effectifs du type 8, tout en prolongeant ce même type 8 jusqu'à la fin du futur tronc commun.

Pour la Ligue des familles et les parents d'enfants en situation de handicap, ce manque d'ambition est inacceptable. Il faut sortir de la logique ségrégative dans laquelle est notre enseignement actuellement pour se diriger résolument vers une école inclusive. L'objectif, à terme, est qu'il n'y ait plus, ou seulement de manière résiduelle et négligeable, d'élève dans l'enseignement spécialisé, comme c'est déjà le cas dans d'autres pays européens (voir supra).

Si le projet acté dans le Pacte pour un enseignement d'excellence est caractérisé par une ambition inachevée, sa logique est tout à fait valable et partagée par les familles concernées. L'enjeu de l'école inclusive se trouve dans l'enseignement ordinaire qu'il faut transformer, pas dans l'enseignement spécialisé. Il faut donc progressivement implémenter des réformes transformant les structures et le fonctionnement de l'enseignement ordinaire pour atteindre l'inclusion de tous les élèves à l'horizon 2040.

2. LES PRINCIPES

Le modèle qui est proposé et défendu par la Ligue des familles repose sur plusieurs principes qui peuvent être contenus dans une série de mécanismes que nous détaillons ci-après.

Le principe moteur est un principe pédagogique, celui de la **différenciation**. Le sociologue Philippe Perrenoud définit la différenciation comme le fait de « (...) *faire en sorte que chaque apprenant se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui.* »⁶² Ce principe pédagogique n'est pas révolutionnaire pour l'enseignement en FWB. Il est contenu dans son texte fondateur, le décret « missions »⁶³, qui le définit à son article 5, 12° comme une « *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves* ».

On peut donc appréhender la différenciation comme, à la fois la capacité à analyser le groupe classe et les caractéristiques/besoins/prédispositions de chaque élève et à ajuster sa pratique pédagogique ainsi que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir de ces éléments. En bref, « *différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.* »⁶⁴

⁶² PERRENOUD Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, 1996, Paris, ESF, 2e éd.

⁶³ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

⁶⁴ PERRENOUD Ph., *op. cit.*

La différenciation pédagogique est donc la réponse inclusive à l'hétérogénéité des élèves dans les classes en ayant la conviction qu'ils/elles sont capables de réussir et se donner, ainsi, les moyens d'y arriver ! Cette hétérogénéité est de sources multiples : socio-économique, origine, maîtrise de la langue d'enseignement, parcours antérieur, cadre familial, style cognitif, rapport au savoir, etc.

La mise en place d'aménagements raisonnables fait résolument partie des pratiques de différenciations qui permettent l'inclusion des élèves en situation de handicap. De fait, l'inclusion des élèves relevant aujourd'hui de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire fera nécessairement augmenter l'hétérogénéité des classes de ce dernier. Il est important de noter que certains aménagements raisonnables disposent d'un caractère universel (par exemple utiliser une police d'écriture lisible par les enfants dyslexiques et donc par tous). Ainsi, outre l'investissement initial, ces aménagements raisonnables universels ne demandent pas plus de temps ou d'efforts au quotidien que ce qui peut exister aujourd'hui.

« Malgré que le discours des décideurs [...] accorde [à la différenciation pédagogique] une place de premier rang, des données de recherches récentes démontrent une faible utilisation de celle-ci par les enseignants. Les hypothèses explicatives formulées en lien avec cette réserve des enseignants à implanter des pratiques de différenciation concernaient principalement le flou conceptuel et le manque de formation des enseignants, dans un contexte où la mise en pratique de la différenciation pédagogique impliquerait des changements structurels de l'activité de l'enseignant. »⁶⁵

Les différents principes restants sont donc là pour permettre la mise en place de la différenciation pédagogique dans un objectif d'inclusion. La Ligue des familles estime donc qu'il faudra du personnel formé (enseignant.e.s, éducateur.trice.s, PMS, directions), mais également un nombre plus réduit d'élèves par enseignant.e.s que les moyennes réellement rencontrées pour le moment. De fait, la transformation des pratiques des enseignant.e.s va de pair avec la transformation de leurs formations initiales et continues. De même, toute forme de personnalisation plus importante de la pédagogie ne peut se faire qu'en augmentant les normes d'encadrement. Sans cela, il est certain que l'on se dirigerait soit vers une non-utilisation de ces pratiques, car impossibles dans le cadre matériel, soit vers une recrudescence des risques psychosociaux.

Comme il n'est pas certain que ces nouvelles normes d'encadrement soient suffisantes pour garantir un accompagnement suffisant pour les élèves dont les besoins spécifiques sont les plus importants, la Ligue des familles propose que les pôles territoriaux créés sur base des actuels moyens de l'intégration temporaire totale puissent apporter une aide supplémentaire sous la forme de moyens humains. Ainsi, des pratiques telles similaires à celles des enseignant.e.s de soutien que l'on peut voir dans d'autres pays pourraient être possibles. Afin de s'assurer de la suffisance de ces moyens, il faudrait que la FWB réalise un cadastre des besoins spécifiques sur son territoire et révise annuellement le montant de cette enveloppe budgétaire sur cette base.

Enfin, le principe final est celui du renforcement de la mise en place des aménagements raisonnables au sein de l'enseignement ordinaire. À cet effet, les pôles territoriaux joueront à la fois un rôle d'accompagnement des écoles pour fournir l'aide nécessaire dans le diagnostic, le développement et la mise en place des aménagements, et à la fois un rôle de contrôle du respect des obligations des écoles en la matière. À cet égard, la réforme du mécanisme d'orientation vers l'enseignement spécialisé comme prévu dans le Pacte doit être mise en place au plus vite. Il est par ailleurs important de donner une place aux parents de l'élève dans ce processus d'orientation. Pour assurer la bonne transmission des informations au long du parcours de l'élève, il semble également important de mettre au plus vite en place le dossier individualisé de l'élève (DIE).

⁶⁵ MOLDOVEANU, MIRELA, et al., « La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire », 2016, Revue des sciences de l'éducation de McGill, volume 51, numéro 2, p. 745-769, disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1038601ar>.

3. MÉCANISMES

3.1. CADASTRE DES BESOINS

Lorsque l'on met en place des politiques ciblées, il est important, dans une optique de bonne gestion publique, d'avoir une évaluation précise du groupe cible d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Or il n'existe, à l'heure actuelle, aucun cadastre des besoins en matière de handicap et/ou de besoins spécifiques au sens plus large. Ceci est vrai pour tous les niveaux de pouvoir en Belgique.

Le constat n'est pas neuf. Il avait d'ailleurs motivé le dépôt d'une plainte devant le Comité européen des droits sociaux en 2011. La vingtaine d'associations à l'initiative de la démarche a obtenu la condamnation de la Belgique après deux ans de procédure. Le Comité européen des droits sociaux a considéré dans son rapport du 18 mars 2013 que le manque de collecte par l'État de données et informations statistiques fiables à l'échelle du territoire belge sur les personnes handicapées constitue une carence de politique générale et structurelle. Il a lourdement insisté sur le fait que : « aucun État ne peut connaître ni le nombre, ni les besoins, ni surtout les souhaits des personnes handicapées s'il manque un système d'information et d'évaluation permettant, sur la base de données statistiques fiables et d'indicateurs révisables, une connaissance et des projections comparables nécessaires. » La Belgique s'engagea alors à réaliser un cadastre précis au plus vite. Et cela, afin de développer une politique mieux coordonnée, mieux adaptée aux besoins.

Force est de constater qu'un tel cadastre n'a toujours pas été réalisé.

Afin de développer une réelle école inclusive, l'établissement de ce cadastre et d'une enveloppe budgétaire en lien avec ces besoins doit devenir une vraie priorité.

3.2. FORMATION DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT

Actuellement, aucune formation n'est au programme pour préparer directement les enseignant.e.s à l'enseignement spécialisé. Tous les titres requis et suffisants de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire sont donc également valables pour enseigner dans les écoles spécialisées. Les étudiant.e.s ne sont pas sensibilisé.e.s au cours de leur formation aux différents dispositifs qu'ils/elles sont susceptibles d'utiliser pour s'adapter aux besoins de chaque enfant.

Beaucoup d'enseignant.e.s qui exercent leur métier dans l'enseignement ordinaire ignorent totalement les particularités liées à l'enseignement spécialisé. Ces mêmes particularités qui seront celles de l'école inclusive demain. Il est donc nécessaire d'avoir des enseignant.e.s capables de gérer la diversité dans une classe : trouble du langage écrit ou oral, trouble du comportement, hyperactivité, déficience intellectuelle, autisme, troubles moteurs, troubles auditifs ou visuels, trisomie, etc.⁶⁶

La mise en place d'une école inclusive doit nécessairement conduire les enseignant.e.s à se former à tous les besoins spécifiques que leurs élèves pourront manifester au cours de leur scolarité. Une étude réalisée en 2018 auprès d'enseignant.e.s a mis en évidence le fait qu'une partie importante d'entre eux/elles se sentaient dépassés face aux difficultés des élèves et « *insatisfaits des formations qui leur sont données* »⁶⁷. Ils/elles sont demandeurs de conseils et de formations plus poussées afin d'accompagner au mieux les enfants.

La solution à ce déficit de formation est à la fois dans la formation initiale, pour les futur.e.s enseignant.e.s, et dans la formation continue pour les actuels enseignant.e.s, mais également les futur.e.s dans une dynamique d'actualisation des acquis.

Ces formations doivent leur permettre de réaliser un diagnostic efficace, avec le support du CPMS, et de mettre en place une différenciation pédagogique à l'aide d'aménagements raisonnables.

Les enseignant.e.s doivent également être formé.e.s aux outils numériques et aux technologies qui permettent de pallier les difficultés rencontrées par certains élèves : tablette, outil de traitement de texte, support de cours

⁶⁶ C. BERZIN, P. MONCHAUX ET L. HEBERNON, *De l'intégration à l'inclusion, quelles évolutions des pratiques enseignantes*, Spirale – Revue de recherches en éducation, 2020/2 n°65/2, p.17.

⁶⁷ C. BERZIN, P. MONCHAUX ET L. HEBERNON, *op. cit.*, p.21.

sous forme de vidéos... Ces outils permettent de s'adapter aux besoins spécifiques des élèves et de favoriser leur autonomie.

La gestion de la classe doit également faire l'objet d'une formation plus poussée. Une étude a été réalisée au Québec et à Tessin afin de mesurer les effets d'une formation approfondie sur les besoins spécifiques des élèves en gestion de classe. Selon les résultats, les enseignant.e.s québécois.es qui ont une année de formation initiale supplémentaire, incluant ce thème, sont globalement plus satisfait.e.s que leurs collègues de Tessin. La qualité de la formation et le contenu de celle-ci semblent être une condition à la réussite d'une école inclusive⁶⁸.

Les enseignant.e.s doivent également être préparé.e.s à travailler à deux, ou à plusieurs, dans leur classe. En effet, l'inclusion d'élèves en situation de handicap peut impliquer une aide humaine. Cette dynamique de collaboration est déjà présente dans le Pacte, mais doit ici aller encore plus loin.

Enfin, la Ligue des familles estime qu'outre les enseignants.e.s tout le personnel de l'école doit suivre une formation pour connaître et appréhender le handicap sous toutes ses formes : le personnel administratif, le personnel technique, la direction, etc. Ils sont tous susceptibles d'entrer en interaction avec les élèves et de devoir répondre à leurs besoins au cours de l'année scolaire⁶⁹.

3.3. RÉFORME DU MÉCANISME D'ORIENTATION

Il est urgent de repositionner l'enseignement spécialisé dans le rôle de dernier recours qu'il devrait occuper dans un système d'enseignement inclusif. Cela implique donc de limiter la dynamique de relégation quasi automatique des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé.

À cet égard, la proposition du Pacte de réformer le mécanisme d'orientation présentée plus haut est une idée que la Ligue des familles soutient. Deux éléments sont néanmoins à ajouter dans ce mécanisme. Le premier est de permettre au/à la coordinateur.trice du pôle territorial de rendre un avis sur les éléments de justification⁷⁰ de l'école ordinaire et, le cas échéant, débouter l'école, l'empêchant d'orienter l'élève. Le second ajout est d'assurer la place des parents dans ce processus. À cette fin, la Ligue des familles, propose que lorsque l'école entame une démarche d'orientation d'un.e élève vers l'enseignement spécialisé, il y ait obligatoirement un moment de rencontre parents et élève/école ordinaire/coordonateur.trice pour faire le point sur la manière dont le système éducatif a rempli ses obligations d'inclusion (p. e. via la mise en place d'aménagements raisonnables) via à vis de l'enfant et aviser le cas échéant sur le bien-fondé de cette orientation. Un procès-verbal de cette réunion devra être réalisé et signé par toutes les parties.

Ainsi, en juin 2015, la Ligue des familles a réalisé une enquête qualitative auprès de quatre familles dont un enfant à besoins spécifiques était intégré dans l'enseignement ordinaire⁷¹. La nécessité de faire participer systématiquement les parents aux réunions consacrées aux élèves en présence de tous les professionnels de l'enseignement a été mise en évidence dans le cadre de cette étude⁷².

Des rencontres formelles ou informelles régulières entre les parents et le corps enseignant peuvent atteindre cet objectif et créer un véritable partenariat entre l'école et la famille. Une discussion sur la manière dont l'inclusion est pratiquée au sein de l'école ne peut donc être que bénéfique : « c'est aussi l'occasion d'échanger des pistes, des astuces entre les parents et l'équipe éducative »⁷³. Il s'agit de voir les parents comme de véritables partenaires qui accompagnent les études de leurs enfants.

⁶⁸ N. GAUDREAU, L. MASSÉ, M. F. NADEAU, C. VERRER, V. BERNIER, E. FRENETTE, *Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe*, Spirale – Revue de recherches en éducation, 2020/2 n°65/2, pp. 104-105.

⁶⁹ C. REVERDY, *Apprendre (dans) l'école inclusive*, 2019, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, disponible sur <https://edupass.hypotheses.org/1370>.

⁷⁰ « *Préalablement à toute proposition ou demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8, un document établira la description de l'accompagnement et des aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et développera les raisons pour lesquelles ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève.* »

⁷¹ Ligue des familles, *Ecole inclusive? Quatre projets d'intégration à la loupe*, juin 2015, disponible sur : https://www.laligue.be/association/etude/2015-06-25_etude_inclusion_scolaire.

⁷² *Idem*, pp.11 et 18.

⁷³ *Ibidem*, p. 11.

En outre, il est indispensable de préserver la possibilité pour les parents d'inscrire leur enfant dans l'ordinaire, même en cas d'avis contraire. Cette démarche ne doit pas dispenser l'école de la mise en place des aménagements raisonnables.

3.4. MISE EN PLACE DES PÔLES TERRITORIAUX QUI SOIENT DE VRAIS CENTRES DE SOUTIEN À L'INCLUSION

L'avis n°3 du Pacte fait le constat d'un dysfonctionnement de l'intégration temporaire totale et propose d'en mutualiser les moyens sous la forme de pôles territoriaux. Si cette idée semble bonne dans l'absolu, il convient de préciser le rôle et le fonctionnement de ces pôles. Pour la Ligue des familles, si l'école ordinaire doit demain jouer le rôle de première ligne pour scolariser les enfants en situation de handicap, il est nécessaire qu'une deuxième ligne soit présente à ses côtés pour l'accompagner. Dans le projet défendu ici, ce rôle doit appartenir aux pôles territoriaux.

Ce soutien doit pouvoir se réaliser selon deux axes. Le premier est l'ambition que les pôles territoriaux soient des centres de ressources à disposition des écoles ordinaires. Ainsi, les écoles pourront être accompagnées dans le diagnostic et la mise en place d'une pédagogie inclusive basée sur la différenciation, via, entre autres, la mise en place d'aménagements raisonnables. Ce fonctionnement a notamment pu être testé avec succès lors du projet pilote des Pôles Aménagements Raisonnables et Intégrations (PARI) mis en place par le réseau d'enseignement catholique (SEGEC). Pour réaliser cela, on pourrait imaginer que les pôles territoriaux comprennent des « conseillers pédagogiques » chargés de l'accompagnement des équipes enseignantes et que les pôles développent des outils et techniques qu'ils mettraient à disposition des écoles.

Le second axe de travail est de pouvoir apporter une aide plus personnalisée aux enfants qui en ont besoin par la mise à disposition d'une pluralité de professionnels (paramédical, logopède, enseignant.e de soutien ...) qui peuvent ainsi accompagner l'enfant soit en classe, soit en dehors de la classe, en fonction de ses besoins. Ainsi, il est indispensable de garantir le même suivi des besoins spécifiques dans le futur enseignement ordinaire inclusif que dans l'actuel enseignement spécialisé (logopédie, kinésithérapie...). Pour fixer le nombre d'équivalents temps plein et la profession de ceux-ci par pôles, il sera indispensable de partir des besoins du terrain et donc d'un cadastre des besoins des élèves handicapés.

Enfin, ces pôles devraient prendre en charge l'organisation des intégrations temporaires partielles ainsi que permanentes totales et partielles. Pour permettre au mieux ce fonctionnement et les précédents, il est indispensable que toutes les écoles ordinaires et spécialisées soient membres d'un pôle. Dans la même logique, il semble pertinent de réfléchir à l'organisation de ces pôles en inter réseaux pour ne pas limiter les possibilités de mutualisations des bonnes pratiques et des moyens.

3.5. MISE EN PLACE DU DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE (DACGE)

Il s'agit du dossier individuel de l'élève dont le projet était prévu dans l'avis n°3 du Pacte. Il a été annoncé en avril 2019 par le cabinet de la Ministre de l'Enseignement de l'époque Marie-Martine Schyns comme entrant en vigueur dès la rentrée 2019 pour les maternelles, 2020 pour les primaires et 2025 pour les secondaires. Il s'agit d'un dossier reprenant le parcours de l'enfant, mais aussi et surtout son suivi, les difficultés rencontrées et les solutions mise en place. Actuellement, cela ne s'est pas encore concrétisé et cela reste encore un projet dans les cartons du gouvernement.

Ce dossier doit être obligatoire pour chaque élève et devra contenir le diagnostic réalisé par l'équipe enseignante, avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire des CPMS, des difficultés d'apprentissage de l'élève et de ses besoins spécifiques. Il devra également contenir les aménagements raisonnables mis en place par les enseignant.e.s. Ce dossier devra suivre l'élève tout au long de sa scolarité et permettra ainsi un suivi de ses besoins et une transmission des bonnes pratiques personnalisées.

Ce document devra être analysé par le coordinateur du pôle territorial comme l'une des pièces à prendre en compte dans un processus d'attribution d'aide du pôle et/ou dans le cadre d'une procédure d'orientation.

3.6. GARANTIR DES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES À TOUS ET TOUTES

L'actuelle base légale en matière d'aménagements raisonnables exclut les élèves qui ne peuvent prétendre à une certification des contenus fixés par les référentiels inter réseaux de compétences. Cette situation est évidemment un frein à l'inclusion de tous les élèves et doit donc faire l'objet d'une modification législative. L'objectif de l'enseignement inclusif doit être de permettre à chaque élève de progresser le plus loin possible en fonction de ses capacités. Ainsi, même les élèves ne pouvant être certifiés doivent pouvoir être scolarisés dans l'enseignement ordinaire et bénéficier d'aménagements raisonnables.

Il faut également changer la logique actuellement médicalisée des aménagements raisonnables. La Ligue des familles propose de quitter l'obligation d'un diagnostic médical pour se concentrer sur les besoins pédagogiques de l'élève. Ainsi, un.e enseignant.e qui observerait une difficulté d'apprentissage chez l'un de ses élèves devrait avoir à mettre en place un ou des aménagements raisonnables pour permettre à l'élève de progresser à égalité avec les autres élèves. À cet égard, le CPMS doit fournir à l'équipe enseignante toute l'aide nécessaire à l'identification des besoins pédagogiques des élèves. Il reste évident que si diagnostic médical il y a, celui-ci doit obliger l'école à mettre en place un aménagement raisonnable.

3.7. CAMPAGNE DE SENSIBILISATION À L'ÉCOLE INCLUSIVE

La scolarisation inclusive permet une intégration sociale de tout individu dans la société civile. Permettre à un enfant en situation de handicap d'aller à l'école de son quartier avec ses voisins, ses frères et sœurs, ses copains, lui permet de vivre comme tout le monde.

Pour concrétiser la mise en place d'une école inclusive, le concept de droit à l'éducation inclusive et ses objectifs doit être compris et connu par la société civile. Aujourd'hui, le monde enseignant peut se montrer réticent à l'inclusion et imagine difficilement comment un élève avec un handicap intellectuel, par exemple, peut intégrer une classe « ordinaire ».

Trop peu de parents d'enfants ne présentant pas de besoins spécifiques ne connaissent pas les principes d'intégration et d'inclusion scolaire. Faire une campagne en vue de les sensibiliser aux bienfaits de l'école inclusive est nécessaire pour que tous les parents puissent participer pleinement à cette transformation du système éducatif.

Certains parents d'élèves peuvent être contre une école inclusive par crainte d'un nivellement par le bas : « on ne voudrait pas que cet élève ralentisse nos enfants »⁷⁴. Le développement de la solidarité entre les enfants est bénéfique pour toute la classe : les élèves non handicapés se préoccupent de leurs camarades et les aident dans toutes les activités de la classe. Une classe inclusive permet de développer la bienveillance des enfants entre eux, la solidarité et l'empathie. La présence d'un.e enseignant.e supplémentaire dans la classe doit être vue comme une ressource supplémentaire pour tous les élèves de cette classe, y compris ceux qui sont « ordinaires ».

D'autres parents vont avoir besoin d'être rassurés avant d'inscrire leur enfant dans une école perçue comme « ordinaire ». En effet, certains d'entre eux voient l'enseignement spécialisé comme un enseignement qui s'adapte à leur enfant au niveau de la sécurité, du nombre d'enfants en classe, etc. Il est nécessaire de leur garantir que toutes les mesures nécessaires seront mises en œuvre pour que leur enfant soit en sécurité dans n'importe quel établissement scolaire et pour que tous ses besoins soient rencontrés par le corps enseignant et les ressources humaines supplémentaires mises à disposition par les pôles territoriaux. Les parents ont besoin de sentir que l'école se soucie de leur enfant et fait le maximum pour répondre à ses besoins. Une confiance mutuelle pourra alors s'établir entre l'enseignant.e et les parents. A contrario, la communication risque d'être rompue s'ils n'arrivent pas à s'accorder sur les objectifs à atteindre et l'évaluation des progrès de l'enfant⁷⁵.

Chaque parent a besoin d'être rassuré sur l'école inclusive, et ce, avant la mise en place effective de celle-ci. Viser une école inclusive implique de faire accepter les différences aux enfants. Il est nécessaire d'éduquer et

⁷⁴ Ligue des familles, *op. cit.*, p.29.

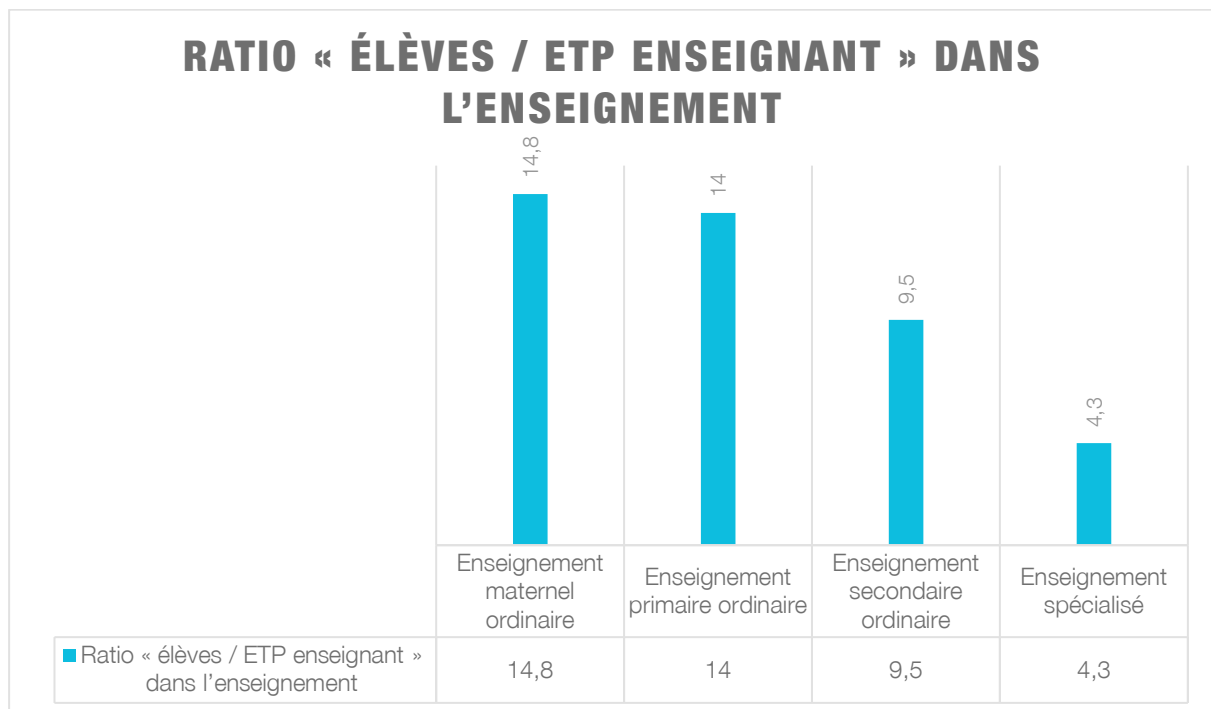
⁷⁵ L. THOUROUDE, *L'approche interactionniste du handicap : obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants*, in *Spiral*, n°57, 2016, p. 88.

d'informer les enfants sur les besoins spécifiques des enfants en situation de handicap. Dans une enquête réalisée en 2015 auprès d'enseignant.e.s en France, les trois quarts des répondants ont souligné qu'il fallait expliquer aux enfants le handicap et les besoins spécifiques pour encourager les enfants à s'entraider et à coopérer⁷⁶.

Un autre aspect essentiel à mettre en évidence lors d'une campagne réside dans la nécessité d'arrêter, dès à présent, d'orienter les élèves issus d'une classe sociale vulnérable, d'une famille étrangère ou d'un milieu précarisé d'un point de vue économique vers les écoles spécialisées.

3.8. AUGMENTATION DE L'ENCADREMENT DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE VIA DIVERSES MESURES.

Un mystère persiste dans notre enseignement. Malgré un financement correct au regard d'autre pays européen, les résultats de notre enseignement sont très faibles, spécifiquement en matière d'équité. De fait, le financement public de l'enseignement belge correspond à 4% du PIB du pays, dont 1,76% sont consacrés à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce financement se traduit en un nombre important d'enseignant.e.s par élève.



77

Or, les résultats de notre enseignement, principalement en matière d'équité, sont largement en dessous de ce que la communauté politique pourrait espérer en y consacrant une part si importante de ces moyens. Les raisons sont diverses, mais ici, nous allons nous centrer sur l'enjeu de l'encadrement. Un premier élément d'explication, tient au fait que tous les enseignant.e.s comptabilisé.e.s pour réaliser ces calculs ne sont pas uniquement ceux effectivement en poste, mais également ceux qui sont détachés, en mission, en arrêt maladie et en congé de maternité, etc. Autre élément d'explication, et sans doute le principal, c'est que, derrière ces moyennes, se cachent de grandes disparités, surtout dans l'enseignement secondaire. De fait, le nombre important d'options dans l'enseignement secondaire font qu'il n'est pas rare que l'on ait, d'un côté, un cours que seul un élève suit, et de l'autre, des classes avec 28 élèves. Ce phénomène s'explique par la concurrence que se mènent les écoles dans le contexte de semi-marché scolaire qu'offre la Fédération Wallonie-Bruxelles et concerne tant l'enseignement général que technique et professionnel.

⁷⁶ C. BERZIN, P. MONCHAUX et L. HEBERNON, *op. cit.*, p.17.

⁷⁷ Chiffres : indicateurs de l'enseignement, 2019.

Travailler à une régulation de l'offre pensée d'un point de vue géographique tout en permettant à chaque élève de continuer de fréquenter l'option de son choix à une proximité raisonnable de son domicile peut permettre de réduire ces écarts. Aujourd'hui, il existe déjà un mécanisme de régulation devant, en théorie, mener vers la fermeture d'options, mais ces mécanismes sont insuffisamment exigeants et/ou insuffisamment mobilisés par le pouvoir régulateur. Pourtant, le capital période libéré pourrait servir à augmenter l'encadrement des élèves de l'enseignement ordinaire, et ce, malgré le contexte de pénurie d'enseignant.e.s. Par ailleurs, une fois cette pénurie résorbée, un second mouvement de diminution de l'encadrement pourra se faire.

Ce nouvel encadrement a de multiples vertus dont celui de permettre la mise en place de pédagogies plus personnalisées, basées sur les besoins spécifiques de chaque élève. C'est bien ici l'objectif recherché dans une visée d'école inclusive. Ce projet ne fait bien évidemment pas l'impasse sur le besoin de former les enseignant.e.s qui verront peut-être leurs attributions changer.

3.9. CLASSES À VISÉE INCLUSIVE POUR ACCUEIL TEMPORAIRE (CLASSES DE RÉPIT)

Pour aider les enseignant.e.s à gérer la nouvelle hétérogénéité de leur classe, il serait utile d'instaurer une forme de « classe de répit ». Ces classes, obligatoires, a minima au nombre d'une dans chaque école ordinaire, remplaceront les classes à visée inclusive. L'idée est ainsi d'avoir un.e enseignant.e de l'enseignement spécialisé au sein de chaque école ordinaire. Cela permettrait à la fois de prendre temporairement en charge un élève à besoins spécifiques lorsque l'enseignant.e ordinaire n'est plus en capacité de le faire ou que l'élève lui-même ait besoin d'un répit⁷⁸, et à la fois d'avoir un.e enseignant.e ressource du spécialisé à disposition de l'école ordinaire pour assister la mise en place d'aménagements raisonnables. La Ligue des familles insiste sur le caractère temporaire de l'encadrement de l'élève au sein de ces classes de répit, le premier objectif de l'enseignement inclusif est de scolariser tou.te.s les élèves dans les mêmes classes.

3.10. FERMETURE DES ÉCOLES SPÉCIALISÉES ET RÉAFFECTATION DE LEUR PERSONNEL VERS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ET VERS LES PÔLES TERRITORIAUX.

Une fois toutes les mesures à court et moyen terme exposées ci-dessus mises en place, les effectifs de l'enseignement spécialisé devraient être radicalement réduits. À partir de ce moment, il convient de reposer la question de sa place et de son fonctionnement.

L'enseignement spécialisé garde sans doute une place dans notre système d'enseignement, mais celle-ci doit être résiduaire. Il doit être le dernier dispositif auquel un élève en situation de handicap puisse être confronté. Pour autant, les moyens actuellement mis à disposition de l'enseignement spécialisé ne doivent pas disparaître. De fait, son personnel, spécialiste de l'enseignement aux élèves en situation de handicap, doit pouvoir être réaffecté auprès des pôles territoriaux et de l'enseignement ordinaire (dans l'objectif d'augmenter l'encadrement).

Concernant l'organisation du futur enseignement spécialisé, qui rassemblerait dès lors un nombre réduit d'enfants, il convient de questionner la pertinence de garder des implantations spécifiques à cet enseignement. De fait, si on a estimé, à un moment de leur parcours, qu'il n'était pas possible, pour les élèves aboutissant dans cette forme d'enseignement, de suivre un enseignement ordinaire, il reste intéressant de leur permettre de fréquenter des élèves de l'enseignement ordinaire dans des lieux communs. L'avenir de l'enseignement spécialisé dans une optique inclusive réside donc sans doute dans le modèle des « classes à visée inclusive ». Il s'agit de la création de classes ou d'implantations de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire. L'enjeu est de permettre des contacts entre les populations d'élèves et une part de socialisation commune, tout en étant scolarisés dans deux enseignements différents.

Enfin, il importe de conserver les mécanismes de l'intégration partielle et totale (hors ITT donc). Si l'on veut que l'enseignement spécialisé ne soit pas un aboutissement, mais une partie d'un processus permettant à l'enfant

⁷⁸ En effet, le bilan de l'intégration a montré que celle-ci pouvait être une source de stress pour les élèves en situation de handicap nécessitant parfois la possibilité de s'isoler du reste du groupe pour un temps défini.

d'être rescolarisé dans l'enseignement ordinaire, il est indispensable de conserver la possibilité d'organiser cette transition à n'importe quel moment de l'année de manière progressive pour correspondre au mieux aux besoins de l'enfant.

3.11. TABLEAU DE SYNTHÈSE ET PHASAGE

Dès aujourd'hui	Court Terme – 2021	Moyen terme – 2030	Long terme - 2040
Cadastre des besoins spécifiques des élèves en FWB	Formation continue des enseignant.e.s et du reste du personnel de l'enseignement	Formation initiale des enseignant.e.s	Fermeture des écoles spécialisées et réaffectation de leur personnel vers l'enseignement ordinaire et vers les pôles territoriaux
	Réforme du mécanisme d'orientation	Augmentation de l'encadrement dans l'enseignement ordinaire via diverses mesures (création de postes, régulation de l'offre, réaffectation progressive des enseignant.e.s de l'enseignement spécialisé)	Implantation du spécialisé résiduaire dans les bâtiments de l'enseignement ordinaire
	Mise en place des pôles territoriaux		
	Mise en place du Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE)		
	Garantir des aménagements raisonnables à tous et toutes		
	Campagne de sensibilisation à l'école inclusive		

H. CONCLUSION

Dans une approche situationniste du handicap, une personne n'est pas handicapée dans l'absolu ou par nature, elle l'est par rapport à une situation donnée. En créant l'enseignement spécialisé, la Belgique a considéré que des enfants n'étaient pas capables d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Si cette situation a pu apporter une solution à un temps donné, celle-ci n'est aujourd'hui plus adaptée à l'ambition égalitaire de l'école. Il ne peut y avoir d'égalité dans la ségrégation. Pour la Ligue des familles, c'est à l'école de s'adapter aux enfants et non l'inverse. Une école inclusive doit viser la participation pleine et effective, l'accessibilité, la fréquentation et la réussite de tous.les élèves et principalement de ceux.celles qui sont exclu.e.s ou risquent d'être marginalisé.e.s. L'idée derrière l'école inclusive est donc d'adapter l'enseignement obligatoire à tou.te.s les élèves quels que soient leur situation familiale, leur origine étrangère, leur handicap, leur milieu social défavorisé, leurs difficultés d'apprentissage, etc. Tous les élèves n'apprennent pas de la même façon et les enseignant.e.s doivent en tenir compte dans la préparation des cours afin d'anticiper ou de réguler les difficultés de chacun.e.

L'enjeu de construire une école véritablement inclusive est d'en faire le moteur d'une société inclusive. Si l'école inclut les élèves en situation de handicap, elle leur permet de meilleures chances de s'intégrer d'un point de vue social et professionnel. Les futur.e.s adultes dans notre société feront pleinement partie de la société civile puisqu'ils.elles ne seront plus exclu.e.s et marginalisé.e.s dans un enseignement spécialisé dès l'enfance.

Pour atteindre cet objectif, les différents acteurs de l'enseignement vont devoir créer et s'approprier un enseignement adapté à tous.les élèves. Il est certains que l'adhésion des acteurs.trices sera indispensable pour réaliser cette transformation, et c'est pour cette raison que l'information et la formation de ceux.celles-ci sont des pierres angulaire de la proposition de la Ligue des familles. Si la route à parcourir est longue et qu'il ne suffira pas d'un simple coup de baguette magique pour transformer notre système scolaire et créer une école pour tous, il est possible d'y arriver. Il est temps d'agir et de répondre aux attentes des familles en transformant notre conception du handicap et de l'école.

Si l'avis n°3 du Pacte d'excellence contient un certain nombre de mesures relatives à l'enseignement inclusif, il ne remet pas en cause le maintien d'un enseignement ségrégué. Le Pacte a tout de même le mérite d'avoir lancé une réflexion à ce sujet, permettant ainsi une prise de conscience qui pourrait, à terme, mener au changement de mentalité nécessaire.

Le modèle qui est proposé et défendu dans cette étude a pour objectif de prendre le chemin d'une école véritablement inclusive via un phasage des mesures à prendre à court terme, moyen terme et long terme. Pour la Ligue des familles, la logique intégrative doit désormais céder la place à une logique inclusive.

Décembre 2020

Maxime Michiels et Jennifer Sevrin
m.michiels@liguedesfamilles.be et
j.sevrin@liguedesfamilles.be