Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 59 - 86

De l'enseignement spécial à l'école inclusive en Belgique, de 1970 à nos jours

Patrick BEAUFORT
Inspection de l'enseignement de la Ville de Liège
et Haute école de Liège
Belgique

RÉSUMÉ

Depuis la création de l'enseignement spécialisé en Belgique jusqu'à son organisation en 8 types en 1970, aucune disposition légale ne permettait aux jeunes en situation de handicap de fréquenter l'enseignement ordinaire.

De 1970 à nos jours, une lente évolution autorise la mise en place de processus d'intégration. L'objectif prioritaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles est à présent de rendre l'enseignement ordinaire réellement inclusif.

MOTS CLÉS

Troubles des apprentissages – école inclusive – formation des maîtres – intégration – Centre de référence.

ABSTRACT

From the creation of special needs education in Belgium until its implementation in 8 types in 1970, no legal provision allowed young people with special educational needs to attend regular education. From 1970 until the present day, a slow evolution has permitted the implementation of the integration process. Our key objective now is the implementation of an inclusive school.

Lorsque les balbutiements d'une première école inclusive amènent à la création d'un enseignement spécialisé

Liège, Belgique, 1819. Un instituteur français Jean-Baptiste Pouplin, arrivé dans la cité ardente en 1798, accepte d'accueillir dans sa classe de l'enseignement communal, deux enfants sourds.

Les bases de l'école inclusive sont jetées : une classe, un enseignant, une demande de parents et l'accueil de deux enfants atteints d'une déficience auditive au sein d'une classe ordinaire.

Un bon début, mais…

La nouvelle se propage si bien qu'au bout de l'année scolaire, 19 élèves fréquentent l'école de POUPLIN qui deviendra l'IRHOV, Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue. POUPLIN quitte l'enseignement communal et ouvre sa propre école.

L'enseignement spécialisé voit le jour en Belgique.

38210 élèves[1] fréquentent les écoles d'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles près de 200 ans plus tard.

La création du certificat d'aptitude à éduquer les enfants « anormaux »

Laissons là le 19e siècle et plongeons-nous dans le début du 20e avec l'arrivée de l'enseignement obligatoire.

La loi sera votée le 19 mai 1914[2], mais n'entrera en vigueur qu'en 1919 après la Première Guerre mondiale.

C'est à ce moment qu'est créé le 4e degré (une septième et une huitième année primaires) préparatoire à l'enseignement professionnel. C'est ici que, de manière indirecte, l'enseignement spécialisé refait parler de lui par la création en 1924 du certificat d'aptitude à éduquer les enfants « anormaux ».

1 Administration de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Service de l'Enseignement spécialisé.

2 Loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire.

Cependant, le terme « anormaux » est employé ici dans son sens premier, il concerne les enfants qui sortent de la « normalité », d'une norme « bien-pensante », et qui nécessitent des apprentissages plus « pratiques ».

Nous ne pouvons faire l'impasse sur le rôle de pédagogues, de médecins, qui au travers de leurs recherches, ont tenté de comprendre et d'appliquer des méthodes d'apprentissage et d'accompagnement des jeunes atteints de déficiences diverses. Nous ne citerons ici que les travaux d'Ovide Decroly.

Nous ne pouvons pas non plus oublier les recherches qui visèrent à tester l'intelligence comme les travaux d'Alfred Binet et de Théodore Simon qui tentaient de classer la population.

Ce sont les résultats de ces différentes recherches qui serviront d'assises à nos futurs enseignements des types 1 et 2. Bien que la méthode soit critiquable (Hessel & Hessel-Schlatter, 2010), c'est toujours actuellement sur base de la seule évaluation du Q.I. que se détermine l'orientation en enseignement spécialisé pour les élèves qui présentent un retard mental.

Quelques tentatives de prises en charge des élèves à besoins spécifiques se sont peu à peu développées, citons, en 1911, la première classe ouverte par Léopold Mottet pour accueillir quelques jeunes à besoins spécifiques.

Nous retiendrons que, globalement, avant les années 50 et à l'exception des institutions citées, les parents assumaient la charge de l'enfant à besoins spécifiques, soit au domicile, soit, plus rarement avec l'aide d'une école ordinaire accueillante, soit par un placement dans une institution de soins souvent éloignée du domicile.

Les années 1960 : le droit à l'école pour tous les enfants.

A la fin des années 50 (création, en 1955 de l'école à l'hôpital) et durant les années 60, les premières associations de parents se constituent et réclament le droit à l'école pour leurs enfants, les

premières écoles spéciales se créent dans tous les réseaux (ils sont au nombre de 4, le réseau libre confessionnel, le réseau libre non confessionnel, le réseau organisé par les provinces, les villes et les communes, et enfin le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces réseaux, régis par une législation commune, doivent atteindre les mêmes socles de compétences, mais les écoles ont la souveraineté sur leur gestion pédagogique).

Un exemple parmi d'autres, le Centre « Arthur Regnier », à Bienne les Happart ouvert à l'initiative de la Baronne Evelyn Drory van den Eynde, maman d'une fillette atteinte d'IMC, fondatrice de la Ligue d'aide aux infirmes moteurs cérébraux. Ce centre devait répondre aux besoins de soins et d'éducation de jeunes, il se trouve à l'origine de notre enseignement spécialisé de type 4.

La loi du 6 juillet 1970 organisant l'enseignement spécial[3]

Nous le devons plus particulièrement aux efforts des associations de parents et au travail du Ministre de l'Enseignement obligatoire, à la situation démographique (l'augmentation de la population scolaire dans l'enseignement) et à la situation économique (les Golden Sixties et l'argent disponible).

Ce décret va rendre obligatoire la scolarisation des jeunes en situation de handicap.

C'est à cette loi de 1970 que nous sommes redevables de l'organisation d'un enseignement spécialisé structuré en 8 types : 6 types existent au niveau maternel, tous sont présents au niveau de l'enseignement primaire, 7 sont organisés dans l'enseignement secondaire.

3 Loi du 6 juillet 1970 organisant l'enseignement spécial.

Types d'enseignement	Enfant ou adolescent présentant	Organisé au niveau maternel	Organisé au niveau primaire	Organisé au niveau secondaire
1	Un retard mental léger	NON	OUI	OUI
2	Un retard mental modéré ou sévère	OUI	OUI	OUI
3	Des troubles du comportement	OUI	OUI	OUI
4	Des déficiences physiques	OUI	OUI	OUI
5	Malades et /ou convalescents	OUI	OUI	OUI
6	Des déficiences visuelles	OUI	OUI	OUI
7	Des déficiences auditives	OUI	OUI	OUI
8	Des troubles d'apprentissage	NON	OUI	NON

Figure 1: Organisation de l'enseignement spécialisé[4]

Cette organisation reste dans la logique des connaissances scientifiques de l'époque :

- Les troubles des apprentissages ne sont pas décelables à l'école maternelle, les troubles « dys » sont considérés comme « guérissables » s'ils sont pris en compte à l'école primaire, l'élève rejoindra ensuite l'enseignement secondaire ordinaire pour y poursuivre sa scolarité dans les meilleures conditions.
- La langue des signes, pour les élèves atteints d'une surdité, est toujours, depuis le congrès de Milan (6 au 11 septembre 1880), frappée d'interdiction dans l'enseignement.
- L'élève atteint du syndrome de Down n'était alors pas considéré comme capable d'apprentissages scolaires.
- Certaines pathologies spécifiques (l'enfant atteint d'un polyhandicap sévère, l'enfant en situation d'autisme ou l'enfant dysphasique devront attendre 2009 afin de rejoindre des classes à pédagogies adaptées mises en place officiellement dans l'enseignement spécialisé).

L'aspect ségrégationniste de l'enseignement spécialisé est alors perçu comme un progrès, comme la solution la plus efficace. Dans ce dispositif, construit sur le modèle médical, l'élève sera aux mains d'enseignants spécialisés et un tiers du personnel sera composé d'agents paramédicaux, répartis en fonction des pathologies présentes.

4 Administration de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Peu après la mise en application du décret, une modification du titre de la loi a timidement permis d'évoquer « l'intégration », puisque les termes « l'enseignement spécial » a été remplacé par les termes « l'enseignement spécial et intégré ».

Cette adaptation du décret autorise la création de classes adaptées au sein d'établissements d'enseignement ordinaire. Les initiatives, rares, permettaient aux jeunes de vivre quelques moments avec les autres élèves de l'école: les récréations et les repas de midi, essentiellement. Le reste du temps, ils le passaient dans une classe adaptée avec leur enseignant « spécialisé ».

Cette disposition ne rencontrera qu'un succès très marginal.

Les élèves atteints d'une infirmité motrice cérébrale, d'une cécité ou d'une surdité sont autorisés à suivre les cours de l'enseignement ordinaire. Ils pourront être accompagnés, à raison de 4 heures par semaine, par un agent de l'enseignement spécial.

Il s'agit d'élèves qui relèvent des types 4, 6 et 7 avec toujours une intelligence préservée et pour lesquels, les chances de réussite sont importantes. Le but est clair, seule la performance scolaire est visée.

Le nombre total de jeunes « intégrés » ne dépassera jamais les 200.

Pour l'enseignement, il est clair que la seule piste reste l'enseignement spécialisé, les autres formules ne peuvent que générer des difficultés pratiques et administratives.

Les enseignants, malheureusement, ne recevront jamais de formation spécifique, condamnés, en fonction de leur bonne volonté, à s'informer et à chercher les meilleures solutions pour répondre aux besoins des jeunes qui leur sont confiés.

De 2004 à 2009

Un nouveau décret, abrogeant celui de 1970 est voté le 3 mars 2004[5]. Il entre en application le 1er septembre 2004. Il se fonde toujours sur le

5 Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

modèle médical, conservant les 8 types et les mêmes critères d'orientation et ne représente pas, comme tel, une grande évolution. L'enseignement spécial se mue, dans le texte, en enseignement spécialisé.

Il peut être considéré comme un rajeunissement du texte de 1970, tout en tenant compte de l'évolution des textes, conséquence de la communautarisation de l'enseignement.

L'enseignement spécialisé est toujours bien envisagé comme la seule option possible pour les jeunes à besoins spécifiques.

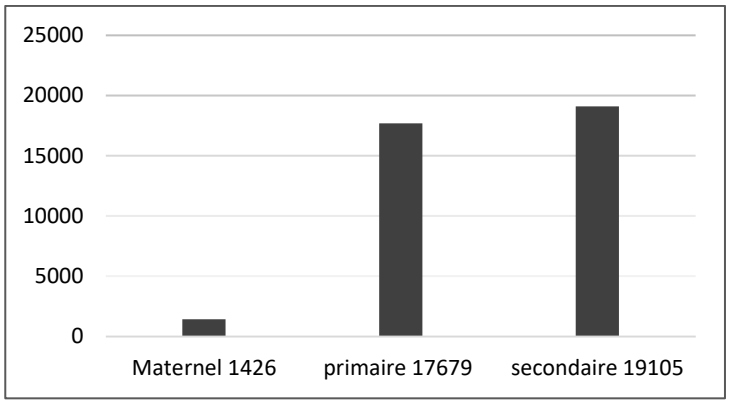


Figure 2. Population de l'enseignement spécialisé par niveaux 2015-2016

Il faudra attendre la publication du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques pour que soit enfin intégrée dans la législation scolaire une définition des termes « besoin spécifique » (toujours imprégné du modèle médical) :

Besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif 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 ou secondaire.

Le décret du 22 octobre 2003[6] reconnaîtra la langue des signes comme langue officielle en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour les élèves atteints de surdité, il aura fallu attendre plus d'une centaine d'années pour revoir apparaître la langue des signes dans les écoles. Les méthodes oralisées étaient devenues les seules pratiques d'enseignement dans nos écoles spécialisées de type 7.

Le décret du 3 mars 2004 intégrera ces nouvelles dispositions, en allant jusqu'à officialiser, quelques années plus tard, l'organisation, au sein d'écoles ordinaires, d'une scolarisation bilingue, français- langue des signes.

D'entrée de jeu, force est de constater que l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas, durant cette période, une pratique importante de l'intégration scolaire où l'élève est soutenu par un enseignant de l'enseignement spécialisé.

Un nombre indéterminé de jeunes, 1.200 selon diverses estimations (il n'a jamais été possible d'en évaluer le nombre, car ils ne sont jamais identifiés comme élèves à besoins spécifiques et n'apparaissent jamais, de ce fait dans aucune donnée statistique), sont intégrés directement par leurs parents dans l'enseignement ordinaire sans qu'ils bénéficient d'une aide spécifique venant de l'enseignement spécialisé. L'appellation « intégration sauvage » a longtemps été utilisée pour qualifier cette pratique

Cette absence d'aide est encore renforcée par certaines dispositions reprises, par exemple dans le Décret-missions (1997):

Art. 67« *Lorsqu'il s'agit d'un établissement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécialisé.* »

Le décret ne peut être plus clair : l'élève vient du spécialisé et il est aidé, sinon les parents et l'école ordinaire se débrouillent.

6 Décret du 22 octobre 2003 relatif à la reconnaissance de la langue des signes.

Durant cette même période, pour être intégré et pour bénéficier d'une aide au départ de l'enseignement spécialisé, l'élève qui relève des types 1, 2, 3, et 8 doit préalablement fréquenter physiquement l'école spécialisée durant trois mois.

En clair, pour la toute grande majorité des enfants et des adolescents relevant de l'enseignement spécialisé, pas d'aide possible en dehors de l'enseignement spécialisé.

Au niveau de la Belgique et sachant que les lois de 1970 organisant l'enseignement spécialisé sont à cette époque, identiques pour les trois Communautés, il est intéressant de remarquer que la Communauté germanophone intègre la moitié des 600 enfants qui bénéficient d'une orientation vers l'enseignement spécialisé et que la Communauté flamande en intègre près de 30 %.

C'est cependant durant cette période et très certainement sous l'impulsion donnée par les recherches de TREMBLAY (2007) sur la scolarisation en enseignement ordinaire d'élèves orientés vers l'enseignement de type 8, que la Fédération Wallonie-Bruxelles va ouvrir une vaste réflexion.

Le constat était clair, dans l'enseignement spécialisé de type 8 :

- L'élève arrive tard, généralement entre 9 et 10 ans.
- Tous ne sont pas orientés vers le type 8 sur base du seul trouble des apprentissages.
- La population issue de l'immigration est surreprésentée.
- Les élèves de parents ouvriers ou sans emploi sont surreprésentés
- Les résultats obtenus par les élèves à la sortie sont faibles, seulement 10% des élèves obtiennent un certificat d'études de base donnant accès à l'enseignement secondaire général, les autres seront réorientés, majoritairement, vers l'enseignement secondaire spécialisé de type 1. Un petit nombre rejoindra un premier degré différencié, passage obligé vers un enseignement professionnel dès la troisième année de l'enseignement secondaire.

La proposition du chercheur est claire: puisque chaque élève génère un accompagnement de 4 périodes hebdomadaires et que l'enseignant

preste 24 périodes de cours/semaine, on regrouperait 6 élèves présentant un trouble des apprentissages dans une même classe d'enseignement ordinaire et on accorderait un enseignant à temps complet au sein de la classe.

Même si l'étude de Tremblay n'a pas montré de différences significatives en terme de progrès dans les apprentissages selon que l'élève fréquente l'enseignement spécialisé ou l'enseignement ordinaire, sauf en ce qui concerne la qualité de vie des élèves intégrés, elle a permis notamment :

- Une meilleure professionnalisation des deux enseignants qui ont appris à échanger, à adapter, à chercher. Ce qui était mis en place pour les enfants en intégration était profitable à toute la classe.
- De laisser les jeunes dans l'enseignement ordinaire, avec les amis du quartier, conservant les liens sociaux avec leurs pairs.

Suite à cette recherche, le Conseil Supérieur de l'enseignement spécialisé a pris l'initiative de se pencher sur la situation de l'intégration de nos jeunes en milieu scolaire ordinaire.

Le Conseil Supérieur regroupe, en son sein, les professionnels de l'enseignement que sont les enseignants, les Centres PMS, les directions d'écoles, mais également les représentants des associations de parents et des administrations concernées par les problématiques des élèves à besoins spécifiques.

Très rapidement la plateforme de la « Ligue des Droits de l'enfant » représentant une large majorité des associations liées à la problématique du handicap intègre le groupe de travail du Conseil Supérieur.

C'est sur les conclusions reprises dans l'avis 127 (10 octobre 2007[7]) que se fondent toutes les nouvelles mesures relatives à l'intégration dans le cadre de l'enseignement obligatoire.

7 Administration de l'Enseignement obligatoire - Service de l'enseignement spécialisé - Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé.

Le décret du 5 février 2009[8]

Le décret du 5 février 2009, qui entrera en vigueur le 1er septembre 2009, propose des aménagements importants de la législation en vigueur, permettant non seulement une plus grande ouverture de l'enseignement spécialisé vers l'intégration, mais surtout, accordant sous certaines conditions, aux élèves intégrés directement dans l'enseignement ordinaire, l'accès à une aide spécifique.

Il ne s'agit plus d'opposer l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, mais bien d'utiliser leur complémentarité pour le plus grand bénéfice, non seulement de l'enfant ou de l'adolescent à besoins spécifiques, mais de tous les élèves de la classe.

Bref, de construire le « bien vivre ensemble » sur base de l'enrichissement réciproque.

On peut cependant comprendre les craintes des agents de l'enseignement spécialisé, d'une part, de se voir dessaisi des jeunes qu'ils accompagnent, disent-ils, avec compétence et conviction depuis tellement d'années, mais aussi, d'autre part des conséquences en terme de perte d'emplois qu'entrainerait toute modification du système.

On peut comprendre également les réticences, tout aussi justifiées, de l'enseignement ordinaire lorsqu'on lui propose de prendre en charge des élèves devant lesquels il se sent souvent bien démuni (alors que nombres d'élèves avec troubles spécifiques des apprentissages sont déjà dans les classes ordinaires).

La première mesure vise spécifiquement l'enseignement « ordinaire ».

Elle modifie l'article 67 du décret-missions[9] qui est à présent ainsi rédigé :

8 Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire.

9 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.

« Le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques »

Quelles sont les implications d'une telle modification ? D'une part, on n'évoque plus les élèves issus de l'enseignement spécialisé mais tous les élèves à besoins spécifiques et d'autre part, tous les élèves sont concernés, qu'ils proviennent ou non de l'enseignement spécialisé.

Il importe de préciser que :

- par choix pédagogiques, il faut entendre, par exemple, le choix des méthodes d'apprentissage, sachant qu'un apprentissage de la lecture au moyen d'une méthode dite « gestuelle » ne peut satisfaire un élève atteint de difficultés motrices, ou qu'une méthode dite « globale » ne peut répondre aux besoins d'un enfant aveugle ou d'un élève dyslexique (Dehaene, 2011), par exemple.
- par actions prioritaires, il faut entendre toute action liée à la formation des enseignants (dans le cadre de la formation en cours de carrière), toute collaboration avec des services d'aide à l'intégration ou des services d'aide précoce, toute collaboration avec un centre de réadaptation fonctionnelle ou avec l'enseignement spécialisé,
- il appartient également aux établissements scolaires de définir éventuellement leur accessibilité au moment de l'accueil d'un élève atteint d'une déficience et de déterminer clairement ce qu'ils sont prêts à organiser pour se rendre accessibles avec les moyens dont ils disposent (organiser la classe accueillante au rez-de-chaussée, les enseignants changent de local et non les élèves, par exemple).

Ces dispositions n'engagent pas une modification des structures des bâtiments ou du matériel installé.

Les autres mesures modifient le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, plus spécifiquement son chapitre X relatif à l'intégration.

Dans tous les cas, l'inscription de l'élève dans un processus d'intégration doit obligatoirement passer par une inscription dans l'enseignement spécialisé.

La principale modification apportée par ce texte est l'ouverture des processus liés à l'intégration pour tous les élèves orientés vers l'enseignement spécialisé. Concrètement, il n'est plus nécessaire, pour les élèves qui relèvent des types 1, 2, 3, 5 et 8 de fréquenter physiquement durant 3 mois l'enseignement spécialisé avant d'être intégré en enseignement ordinaire

Enfin, une porte s'ouvre en permettant le maintien en enseignement ordinaire avec un accompagnement de l'enseignement spécialisé.

L'enseignement spécialisé y a d'abord vu une volonté de supprimer, à court terme, l'enseignement de type 8 et par-delà d'être destructeur d'emplois. On se rendra très vite compte que ce décret provoquera un effet inverse pour l'enseignement spécialisé.

En effet, on constatera entre 2009 et 2017 une importante augmentation de la population tant dans l'enseignement spécialisé que dans le nombre d'élèves qui relèvent de l'intégration.

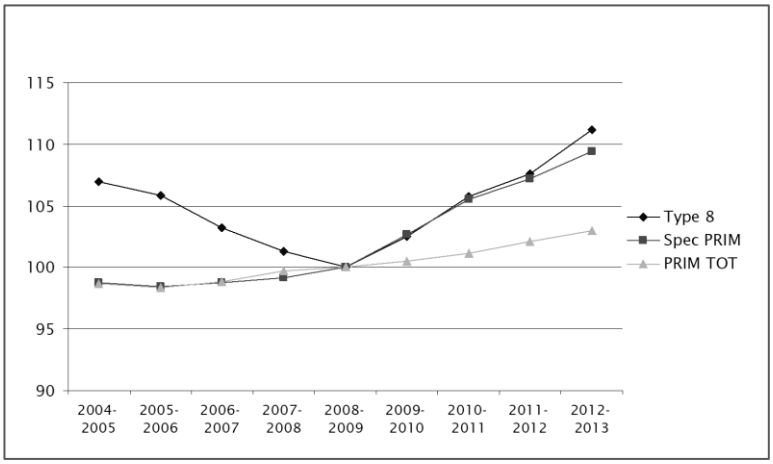


Figure 3. Evolution des effectifs de l'enseignement spécialisé de type 8, de l'enseignement primaire spécialisé et de l'ensemble du primaire (ordinaire et spécialisé), (Base 100 en 2008-2009)[10]

Une disposition récente renforce la responsabilité des directions d'écoles dans la gestion du plan de formations, mais rien à ce jour ne permet encore de juger des effets de la mesure.

10 Administration de l'Enseignement obligatoire – Les indicateurs de l'enseignement 2015.

Les modifications apportées à l'article 67 du décret-missions (4 février 2016), devraient modifier les pratiques de l'école afin de la rendre plus inclusive :

§ 2. A la date fixée par le Gouvernement et au plus tard pour le 1er septembre 2018, chaque établissement élabore un plan de pilotage pour une période de 6 ans, comprenant notamment les points suivants :

a) la stratégie déployée pour arriver à la réussite de chaque élève et lui permettre de maitriser les apprentissages et d'atteindre les objectifs attendus ;
c) la stratégie de l'établissement en matière de formation continuée de son personnel, notamment sur les thèmes ou matières lui permettant d'offrir des soutiens spécifiques aux équipes pédagogiques et aux élèves ;
f) la stratégie de l'établissement en matière d'intégration des élèves, …, ainsi que la stratégie en matière d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques reconnus ;
g) la stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement, en concertation avec le conseil de participation.

Comment fonctionne le processus d'intégration ?

Les acteurs
L'école ordinaire, l'école spécialisée, le CPMS ordinaire, le CPMS spécialisé et les parents.

L'école ordinaire
L'enseignant est le mieux placé pour identifier une difficulté chez l'enfant qui lui est confié et pour partager, dans un premier temps ses observations avec les parents. N'ayant dans sa formation initiale aucune information spécifique à l'observation ni à la détection de signaux d'alerte, prudent avec les parents, il privilégiera souvent une simple remarque envers sa direction, soit une orientation vers une logopède qui travaille en libérale (orthophoniste, logopédiste, selon le pays) et qui interviendra dans l'école en isolant l'enfant durant une ou des heures de cours, soit dans son cabinet, en dehors des heures de cours. Plus rarement, l'information sera relayée vers le CPMS en charge de l'école.

C'est souvent lors de la première année de l'école primaire que le trouble d'apprentissage ou le handicap va contrarier l'apprentissage. Généralement, l'année scolaire va être assez compliquée et les difficultés vont souvent amener l'élève vers le redoublement.

C'est généralement à ce moment que les parents seront mis face au problème et que le CPMS, avec l'accord de ces mêmes parents sera amené à évaluer l'enfant.

De démarche en démarche, l'orientation vers l'école spécialisée peut être envisagée. Toute entrée dans le processus d'intégration est obligatoirement soumise à une inscription préalable dans l'enseignement spécialisé, que les parents peuvent toujours refuser.

Petit à petit et comprenant rapidement les avantages liés à la mise en place du décret, les écoles d'enseignement « ordinaire » vont identifier un nombre important de jeunes en difficulté d'apprentissage dont on sait que les parents n'accepteront jamais une orientation vers un enseignement spécialisé. La *promesse d'une aide directe au sein de la classe, même si elle est limitée à 4* périodes par semaine, reste un atout décisionnel majeur. « J'inscris mon enfant dans l'enseignement spécialisé, mais il ne fréquentera pas l'école spécialisée ».

Pour l'année scolaire 2016 - 2017, ce sont 3343 élèves qui sont impliqués dans le processus d'intégration.

Les Centres psycho-médicosociaux (CPMS)

Le CPMS est le premier interlocuteur des parents dès lors qu'est envisagé un passage vers l'enseignement spécialisé. Si les parents de l'enfant en difficulté acceptent l'examen et que les résultats identifient un niveau de gravité tel que l'admission dans l'enseignement spécialisé est souhaitable, l'intégration sera proposée comme une option possible.

Cette inscription est tributaire de l'obtention d'un avis d'orientation vers l'un des types de l'enseignement spécialisé délivré soit (et majoritairement) par un CPMS, soit par un organisme agréé (pour certains types, l'avis d'orientation peut également être délivré par un médecin spécialiste).

Dans la mise en place de l'intégration, le CPMS remplit une double mission : l'examen de l'élève (avis d'orientation basé sur un rapport justificatif) et accord pour le maintien en enseignement ordinaire (pour permettre l'intégration).

Le rôle et le pouvoir du CPMS orienteur sont importants car rien ne peut se faire sans lui, mais cet organisme se voit confier, pour les raisons exposées ci-dessus, une charge de travail de plus en plus lourde au vu de l'augmentation du nombre de dossiers à traiter annuellement.

Les CPMS subissent également une pression importante de la part des directions des écoles qui sont tenues à des délais très stricts pour rentrer leurs dossiers.

Il en résulte souvent des frustrations réciproques ou des insatisfactions.

Une fois le dossier accepté, c'est le CPMS spécialisé qui aura à assurer le suivi de l'élève. Lors de la première année d'intégration, pour les élèves qui n'ont jamais fréquenté physiquement l'enseignement spécialisé, le CPMS spécialisé sera tenu d'assister à chacun des trois conseils de classe trimestriels. Ici aussi, la charge de travail est importante.

Il serait souhaitable que le CPMS, au-delà de leurs missions d'évaluation, puisse également déterminer un profil de compétences et adopter une démarche plus dynamique permettant de dégager les besoins en soutien, responsabilisant, sur le plan pédagogique, les enseignants de l'enseignement ordinaire.

Actuellement, la reconnaissance du statut d'élève à besoins spécifiques et l'inscription préalable dans l'enseignement spécialisé de l'élève restent, et il faut le regretter, les conditions préalables à toute prise en charge.

L'enseignement spécialisé

Après avoir inscrit l'élève, l'enseignement spécialisé, , est chargé, en fonction des données reprises dans le protocole d'intégration, d'attribuer les périodes d'accompagnement de l'élève dans l'enseignement ordinaire.

La première année, l'aide est variable mais, au minimum, une période doit être attribuée à chaque jeune. A partir de la deuxième année et durant toute la durée du processus, chaque élève générera quatre périodes, seize pour les jeunes atteints de troubles de la vision, de l'audition ou d'une infirmité motrice d'origine cérébrale, dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire.

Les fonctions du personnel d'accompagnement peuvent être extrêmement variées selon les besoins de l'élève, mais ce sont principalement des enseignants qui accompagneront les jeunes.

Comme, parallèlement, le nombre d'élèves en intégration et la population présente dans l'enseignement spécialisé sont en constante augmentation, ce seront plus de 600 enseignants qui seront engagés entre 2009 et 2016. Ces enseignants sortent majoritairement des Hautes écoles, sans formation spécifique, ce qui ne va pas sans poser de problèmes dans le suivi des situations d'intégrations.

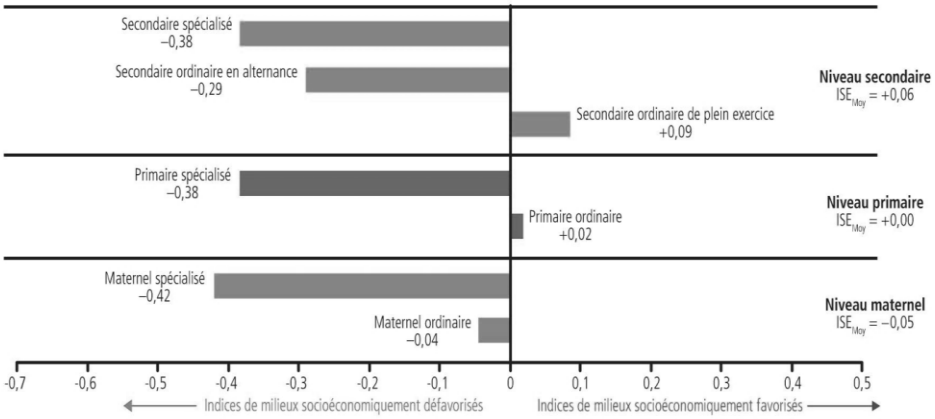


Figure 4. Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différents niveaux et formes de l'enseignement fondamental et secondaire – 2011-2012[11]

11 Administration de l'Enseignement obligatoire – Les indicateurs de l'enseignement 2012.

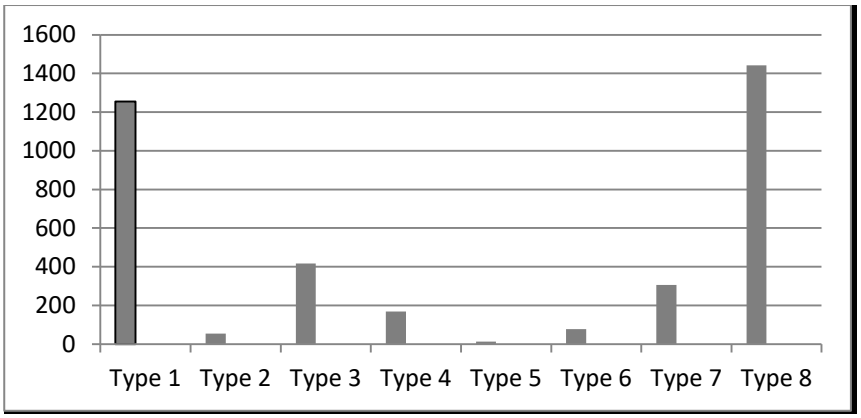


Figure 5. Répartition des 3733 intégrations par types 2015 - 2016[12]

Dès la mise en place du système, un certain nombre de dérives sont mises en évidence par le Service de l'Inspection de la Fédération Wallonie-Bruxelles parmi lesquelles, le retrait de l'élève de la classe pour permettre une prise en charge individuelle, le partage de la classe en deux groupes, les forts pour le titulaire, les faibles pour l'enseignant du spécialisé.

En 2017, 8 ans après l'implémentation des mesures, où en sommes-nous ?

Au niveau du public visé :

Le but initial, le maintien en enseignement ordinaire d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé n'a été que très partiellement atteint :

- La population globale de l'enseignement spécialisé, hors intégrations, est passée de 30777 à 38210 élèves entre 2004-2005 et 2015- 2016 et l'écart est en constante augmentation.
- Ce sont essentiellement des élèves orientés vers le type 1 et le type 8 qui constituent la population « intégrée ».
- L'intégration dite « sociale » ou « sans visée certificative » reste rare en enseignement maternel, extrêmement marginale au primaire et

12 Administration de l'Enseignement obligatoire – Service de l'enseignement spécialisé.

presque inexistante en enseignement secondaire. Quelques expériences de classes intégrées sont, depuis septembre 2017, mises en place avec des jeunes porteurs d'un retard mental modéré à sévère, voire en situation d'autisme.

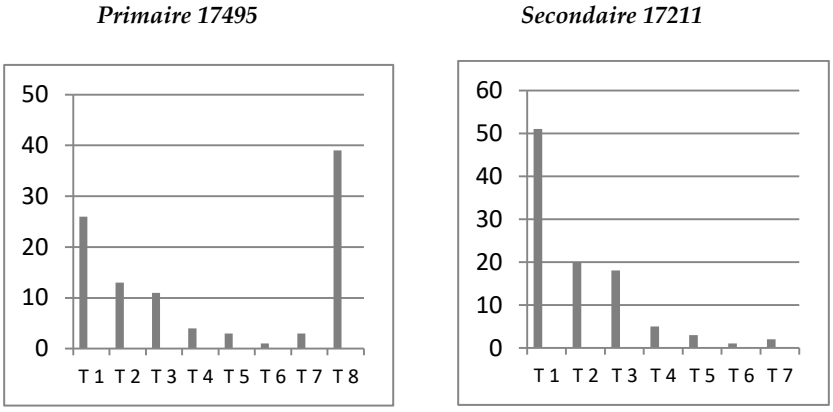


Figure 6. Répartition en pourcentage de la population de l'enseignement spécialisé par type d'enseignement[13]

Au niveau de la qualité de l'accompagnement :

- La formation de base des enseignants accompagnateurs est toujours faible, même si des formations en cours de carrière, qui ont pour mérite de parfaire l'information d'un grand nombre d'enseignants issus de l'enseignement ordinaire sur les troubles de l'apprentissage, existent.
- Les cours organisés pour obtenir le certificat d'aptitude à éduquer les élèves à besoins spécifiques, actuellement clairement orientés vers la formation à l'enseignement spécialisé, sont organisés dans les villes de Bruxelles et de Liège. L'obtention de ce certificat, et le titre obtenu en formation complémentaire en orthopédagogie, apportent, depuis le 1er septembre 2017, une priorité à l'engagement. Le nombre de certifiés reste marginal.

13 Administration de l'enseignement obligatoire - Les indicateurs de l'enseignement 2015.

Au niveau de la maîtrise des coûts[14] :

En 2015, les dépenses de l'enseignement spécialisé représentent 548 millions d'euros, près de 10% du budget de l'enseignement. Dans ce même budget, près de 90 % sont liés aux frais de personnel.

Une année dans l'enseignement spécialisé coûte en moyenne 15.400 euros alors que dans l'enseignement ordinaire, hors intégrations et enseignement secondaire qualifiant, la dépense s'élève à 6.500 euros. Le projet actuel du Pacte pour un enseignement d'excellence, en négociation, projette de bloquer les dépenses liées à l'intégration au niveau actuel et de ramener le rapport « élèves dans l'enseignement spécialisé/élèves dans l'enseignement ordinaire » à son niveau de 2004, soit passer de plus de 4.3 % à moins de 3.75 %.

Au niveau du pilotage

A ce jour, faute d'avoir mis en place de réels outils de pilotage, il n'existe aucune étude sérieuse qui puisse mettre en évidence les résultats obtenus suite à la l'implémentation du décret de 2009.

Seules des données quantitatives publiées dans les indicateurs de l'enseignement, nous permettent de juger de l'évolution importante du nombre de jeunes suivis annuellement dans l'enseignement spécialisé, comme dans le processus d'intégration.

Chaque année, le Service de l'Inspection remet un rapport « prudent » basé sur des observations récoltées lors de visites de classes menées conjointement par un membre de l'inspection de l'enseignement « ordinaire » et un membre de l'inspection de l'enseignement « spécialisé ». Les constats mettent souvent en évidence la gestion administrative, le volet pédagogique n'étant pas de la compétence de ce service.

A la lecture de ce rapport, on peut cependant dégager des pistes de réflexion sur les pratiques de terrain :

- Si le personnel de l'enseignement spécialisé dispose ; dans son horaire hebdomadaire, de 2 heures dédiées à la gestion des plans individuels (PIA), l'enseignant de l'enseignement ordinaire ne bénéficie pas de temps de concertation lié à la gestion des élèves en intégration. On remarque cependant que d'une manière générale, les

14 Administration de l'Enseignement obligatoire – Les indicateurs de l'enseignement 2015.

personnels de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé participent à des échanges informels.

- Dans certains cas, les deux directions d'écoles (ordinaire et spécialisée) président les trois conseils de classe trimestriels pour assurer le suivi des élèves intégrés; ce qui permet à toutes les parties de prendre connaissance des progrès à la lecture du PIA. Ces réunions donnent aussi l'opportunité d'intervenir pour certaines catégories professionnelles telles que les personnels des CPMS des deux établissements partenaires.

- Dans certaines écoles, un cahier de communication circule entre les différents partenaires, y compris les parents. L'accrochage parental (Tremblay, 2007) joue un rôle essentiel dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

- Le processus d'intégration fonctionne mieux avec une implication maximale des membres du personnel lorsque le principe de l'intégration a été concerté, partagé et est inscrit dans le projet d'établissement.

- L'intégration est également facilitée lorsque les deux établissements sont proches géographiquement. C'est le cas dans les grandes villes, c'est plus difficile en zone rurale.

- La formation volontaire des membres du personnel ordinaire et spécialisé favorise la réussite du projet d'intégration.

- Le regard porté par les élèves de l'enseignement ordinaire sur les élèves intégrés est ou devient généralement très positif.

Pistes d'amélioration proposées par le Service de l'Inspection

- Donner la possibilité aux titulaires concernés par l'intégration de suivre des formations spécifiques concernant, par exemple, les difficultés d'intégration sociale que peuvent vivre des élèves de

l'enseignement spécialisé, les organisations de classe à mettre en place pour favoriser les échanges, les activités portant sur le parler-écouter…

- Le choix du personnel accompagnant de l'enseignement spécialisé devrait se porter parmi les personnes ayant une expérience reconnue dans ce type d'enseignement et non parmi un personnel inexpérimenté.

- Des concertations en équipe ou réunissant les équipes des différentes écoles devraient être prévues de façon à ce que des échanges de pratiques et des apports théoriques puissent enrichir chacun des intervenants de l'ordinaire. Le but est de permettre ainsi aux enfants intégrés de poursuivre éventuellement, selon leurs besoins et possibilités, toute leur scolarité dans l'ordinaire en y bénéficiant d'une continuité effective non seulement dans les matières – ce qui est valable pour tout élève – mais aussi dans l'adaptation des pratiques – ce qui est d'autant plus indispensable qu'ils ont bien été identifiés comme élèves à besoins spécifiques .

Si intéressantes soient-elles, ces propositions sont difficilement applicables car les écoles sont tenues au respect de dispositions législatives, comme par exemple, l'autonomie des réseaux, le respect du statut des enseignants…

Afin d'envisager une meilleure maîtrise du système, la Ministre de l'Enseignement obligatoire a procédé à une modification du décret de 2004, article 12, en insérant la phrase :

« Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, 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 ».

Le but premier était de toute évidence, autant de responsabiliser l'enseignement ordinaire en lui demandant d'adapter ses pratiques

d'enseignement que de diminuer de façon importante le nombre de jeunes inscrits dans le processus d'intégration.

Faute d'avoir publié un arrêté d'exécution, la mesure est actuellement toujours inopérante. La principale difficulté sera de déterminer qui portera le regard pédagogique, sachant que si les Centres psycho-médicosociaux comptent en leur sein des psychologues, on n'y trouve nulle trace de pédagogues.

Conscient de la nécessité de porter une analyse sérieuse de la situation, le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé a publié un avis (152), remis aux décideurs politiques, portant spécifiquement sur l'enseignement de type 8 et sa population. Cet avis réaffirme clairement que la place de l'élève porteur de troubles de apprentissages est bien dans l'enseignement ordinaire, tenant compte cependant d'un enseignement spécialisé adapté aux élèves pour lesquels les dispositions prises dans l'enseignement ordinaire se révèleraient inefficaces.

Cet avis laisse une porte largement ouverte à l'interprétation et reste bien en deçà de la convention de l'ONU (article 24). C'est donc complémentairement à cet avis qu'un groupe de députés de tous horizons politiques a rédigé un décret définissant les termes d'aménagements raisonnables contraignant pour les écoles ordinaires (2017, inséré dans le décret du 24 juillet 1997).

« Aménagement raisonnable : mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne en situation de handicap d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée ».

Malheureusement, une fois encore, c'est le modèle médical qui a prévalu, envisageant l'aménagement vers la personne et non au bénéfice de tous les élèves de la classe.

Et pour l'avenir ?

Actuellement, la Fédération Wallonie-Bruxelles travaille sur un vaste projet : « Le Pacte pour un enseignement d'excellence ».

Bien que toujours dans une phase de réflexion, les mesures reprises dans le document de travail semblent aller vers un consensus en ce qui concerne les mesures liées à l'intégration. Le but ultime est bien d'accomplir un pas en avant vers une école plus inclusive. Retenons que dans son état actuel, le Pacte envisage plus l'implantation d'unités spécialisées au sein de l'enseignement ordinaire, que des modifications des pratiques pédagogiques pour un maintien des élèves à besoins spécifiques dans la classe ordinaire, dès lors que nous sortons de la problématique des élèves « dys ».

Le maintien des élèves « dys », à l'exception des élèves atteints de dysphasie, sera probablement la mesure qui permettra d'arriver le plus rapidement possible à l'objectif fixé. Cette disposition a été initiée, dès la rentrée scolaire 2015-2016, chez nos collègues néerlandophones, faisant de la Wallonie, le dernier bastion à organiser un enseignement spécialisé pour les jeunes atteints de troubles des apprentissages.

Le processus d'intégration, tel qu'organisé par le décret du 5 février 2009, devrait être modifié pour ne plus être réservé qu'aux élèves qui fréquentent, physiquement d'abord, l'enseignement spécialisé.

Pour les élèves maintenus en enseignement ordinaire, c'est la création de pôles territoriaux qui sera probablement retenue. Ces centres de références seraient financés sur base de l'argent consacré à ce jour à l'accompagnement des élèves en intégration permanente totale, soit plus ou moins 500 emplois.

Ils seraient placés sous la tutelle d'écoles spécialisées. La mise en place de ce dispositif permettrait de maintenir le coût de l'intégration au niveau de financement actuel tout en maintenant et en spécialisant les accompagnateurs.

Ces derniers n'exerceraient plus nécessairement une intervention directe sur l'élève, mais plutôt une action sur l'enseignant ordinaire et par-delà sur la classe voire sur l'école. Ils se verraient confier la gestion « d'aménagements raisonnables », autant en ce qui concerne la simple adaptation d'un document que l'analyse des dispenses de cours ou d'aménagement d'horaires.

Les élèves atteints d'un retard mental, de troubles du comportement ou en situation d'autisme ne sont pas oubliés.

Bien qu'initiées depuis plusieurs années, l'organisation des classes intégrées n'a jamais connu un réel succès. Outre les problèmes liés à la

gestion administrative des structures, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, extrêmement cloisonnés, avaient très peu de contacts et aucun des deux ne percevait l'intérêt d'une telle démarche.

La Ministre de l'enseignement a initié, en septembre 2017, un projet qui vise à soutenir, au sein de 8 écoles ordinaires, la création d'une implantation ou d'une classe (dite inclusive) d'enseignement spécialisé destinée aux élèves avec retard mental sévère.

Les buts poursuivis sont principalement :

- La possibilité de participer à certaines activités avec les élèves des classes ordinaires et d'y développer des compétences cognitives et académiques plus importantes (Hessels & Hessels-Schlatter, 2010) (Frenkel & Detraux, 2010).
- Permettre aux élèves à besoins spécifiques de fréquenter un établissement scolaire plus proche de leur domicile, leur évitant ainsi de longs déplacements dans les transports scolaires.
- Pour tous les élèves, un pas important vers le « vivre ensemble ».
- Pour les parents des enfants à besoins spécifiques, de voir leur enfant évoluer dans un milieu moins stigmatisant.

Des craintes existent, qu'il faudra surmonter :

- La peur de l'école ordinaire de perdre des élèves ou de subir une pression des parents de l'enseignement ordinaire face à la mise en place d'un tel projet.
- L'accroissement de demandes d'inscriptions qui pourrait être généré et de ce fait la nécessité de limiter, ou non, le nombre d'élèves à besoins spécifiques inscrits dans ces implantations.

Classe inclusive, classe intégrée, intégration, les notions restent floues (BENOIT, 2013).

Un petit pas certes mais qui nous tient éloigné de la mise en place d'une vraie classe inclusive.

Ces projets ne peuvent aboutir que s'ils sont préparés avec soin et avec tous les acteurs, directions, parents et enseignants des deux écoles concernées, l'ordinaire et la spécialisée. L'information restera l'élément clé de la réussite.

Une nécessaire réforme de la formation des enseignants (avec un passage de 3 à 4 ans pour le maître de l'école fondamentale et des 3

premières années de l'enseignement secondaire) s'impose (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Elle est actuellement en préparation, mais le contenu des programmes ne met pas encore nettement une volonté d'insister sur la nécessité d'une école (plus) inclusive.

En guise de conclusions

L'organisation, en 1970, d'une structure forte d'enseignement spécialisé, pour honorable qu'elle fut, a créé, au sein de notre système d'enseignement, un cloisonnement dont il est actuellement très compliqué de sortir.

La Fédération Wallonie-Bruxelles, engagée par des textes importants comme la déclaration de l'ONU, par des organismes supra-nationaux comme l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, par les fédérations représentatives des parents, tente depuis plusieurs années de rendre son école plus inclusive. Le chemin est encore long, mais il s'avère à présent impossible de faire demi-tour.

La formation des maîtres, le changement des mentalités, la prise en compte d'aménagements raisonnables, sont autant d'éléments importants dans lesquels nous devons nous investir.

En 1970, nous avons créé un enseignement spécialisé pour près de 5 % de la population scolaire. Près de 50 ans plus tard, et c'est probablement une des principales victoires du décret de 2009, notre enseignement est confronté à une problématique plus large : les jeunes à besoins spécifiques en éducation représentent probablement près de 20 % de la population scolaire.

Si Pisa identifie clairement que la Fédération Wallonie – Bruxelles est très performante avec les « bons » élèves, le rapport met clairement en évidence nos difficultés à obtenir de bons résultats avec les élèves moins favorisés.

Le système actuel et mieux encore son évolution programmée, offre l'opportunité, à tous les jeunes, quels que soient les handicaps, de fréquenter un établissement scolaire sous l'une ou l'autre forme. Il reste certes des progrès à accomplir, mais, plus que les pratiques, ce sont les regards qui doivent encore évoluer.

Références bibliographiques

BENOIT, H. (2013), Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques? In BARRY, V. & BENOIT, H. (2013), *La nouvelle revue de l'adaptation sociale et de la scolarisation : des dispositifs innovants de l'école inclusive*. Suresnes, I.N.S.E.H.A.

DEHAENE, S (2011), *Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, ouvrage collectif sous la direction de Stanislas Dehaene

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS EDUCATION (2011), *La formation des enseignants pour l'inclusion en Europe, défis et opportunités*. European Agency for special Needs Education, Odense, Denmark.

FRENKEL, S. & DETRAUX, J.J. (2011), L'adolescent porteur d'une trisomie 21 : Processus d'apprentissage et compétences cognitives. In HAELEWYCK, M-C. & GASCON, H. (2010). *Adolescence et retard mental .Bruxelles,* De Boeck Supérieur

HESSELS, M. & HESSELS-SCHLATTER, Ch. (Eds). (2010) *Evaluation et intervention auprès des élèves en difficulté.* Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne

TREMBLAY, Ph (2007). *Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie*. Bruxelles : ULB

TREMBLAY, Ph (2007). Evaluation de l'enseignement de type 8, Evaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement primaire spécialisé de type 8 en Wallonie. Bruxelles : ULB

TREMBLAY, Ph (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques.* Bruxelles, De Boeck

Moniteur belge, loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire, 21 mai 1914

Moniteur belge, loi du 6 juillet 1970 organisant l'enseignement spécial, 25 août 1970

Moniteur belge, 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, 23 septembre 1997

Moniteur belge, Décret du 22 octobre 2003 relatif à la reconnaissance de la langue des signes, 25 novembre 2003

Moniteur belge, Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, 3 juillet 2004

Moniteur belge, décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire, 10 avril 2009

Fédération Wallonie-Bruxelles – Les indicateurs de l'enseignement 2012

Fédération Wallonie-Bruxelles – Les indicateurs de l'enseignement 2015, 10ème édition

Administration de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Service de l'Enseignement spécialisé.