

# Les débuts hésitants de l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles

G. MAGEROTTE<sup>1</sup>, D. PAQUOT<sup>2</sup>, J.-P. COENEN<sup>3</sup>

*Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis.*  
Antoine de Saint-Exupéry

## RÉSUMÉ : Les débuts hésitants de l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si l'enseignement spécialisé a une longue histoire, il a connu son développement à partir de 1970. Ensuite, des tentatives d'intégration ont été réalisées via une collaboration entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires. L'évolution des idées internationales et les études PISA ont conduit la Fédération Wallonie-Bruxelles à mettre en place une réflexion sur son système d'enseignement. Tout en prévoyant le maintien d'un enseignement spécialisé et le développement de classes à visée inclusive, la FWB implante la méthodologie des aménagements raisonnables et prépare la mise en place de Pôles Territoriaux regroupant toutes les écoles ordinaires d'un territoire donné et animés par une équipe pluridisciplinaire gérée par une école spécialisée : conduiront-ils en 2030 à une école inclusive ?

**Mots clés :** Enseignement spécialisé – Élève à besoins spécifiques – Aménagement Raisonnable – Pôle territorial – École inclusive.

## SUMMARY: The tentative beginnings of the inclusive education system in the Walloon-Brussels Federation

*If the special education has a long history, its current development took place since 1970. Later on, integration started through a collaboration between special and ordinary schools. The evolution of international ideas and principles and also the PISA evaluations motivated the Federation Wallonie-Bruxelles to review the whole schooling system. While she decided to maintain the special schools system and to implement classrooms with an inclusive vision in the ordinary schools, she is preparing to group all the ordinary schools within a territorial area with the support of a pluridisciplinary team managed by a special school : will these Territorial Poles facilitate the implementation of the inclusive school in 2030?*

**Key words:** Special school – Student with special needs – Reasonable accommodation – Territorial Pole – Inclusive school.

## RESUMEN: Los primeros pasos vacilantes de la educación inclusiva en la Federación Valonia- Bruselas

*Aunque la educación inclusiva tiene una larga historia, comenzó a desarrollarse a partir de 1970. Posteriormente, se intentó la integración mediante la colaboración entre las escuelas especiales y las ordinarias. La evolución de las ideas, de ámbito internacional, y los estudios PISA han llevado a la Federación Valonia-Bruselas (FWB) a iniciar una reflexión sobre su sistema educativo. Al mismo tiempo que prevé el mantenimiento de la enseñanza especializada y el desarrollo de las clases inclusivas, la FWB implanta la metodología de ajustes razonables y prepara la creación de Polos Territoriales que reúnen a todas las escuelas ordinarias de un determinado territorio y que están dirigidos por un equipo multidisciplinar gestionado por una escuela especializada: ¿Van estos Polos Territoriales a conseguir el objetivo de una educación inclusiva en 2030?*

**Palabras clave:** Educación especial – Alumno con Necesidades Educativas Especiales – Ajustes razonables – Polo Territorial – Educación inclusiva.

1. Professeur émérite, Université de Mons.
2. Directeur de l'école fondamentale Singelijn à Bruxelles.
3. Enseignant et Président de la Ligue des Droits de l'Enfant.

.....  
Conflicts of interests : les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêt.

.....  
La rédaction de cet article a bénéficié de la collaboration de Thérèse Lucas, chargée au ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles de la problématique des aménagements raisonnables.

Pour citer cet article : Magerotte, G., Paquot, D., & Coenen, J.-P. (2022). Les débuts hésitants de l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles. A.N.A.E., 177, 159-172.

L'école joue un rôle primordial dans l'intégration sociale des élèves. Le parcours scolaire d'élève ayant un handicap est en particulier déterminant pour son avenir. Le handicap est en effet une préoccupation qui fera toujours partie de l'expérience humaine. Aussi, se pose aujourd'hui la question qui mobilise tous les partenaires, qu'ils soient personnes en situation de handicap, parents, professionnels, politiques, autres responsables et citoyens : « si les élèves en situation de handicap ont appris à « vivre bien avec leurs condisciples » dans une école inclusive durant leurs années de scolarité, vivront-ils mieux au sein de la cité, une fois devenus adultes ? ». Cette question renvoie à une autre : « les condisciples des élèves à besoins spécifiques ont-ils eux aussi appris à « vivre bien » avec la différence et deviendront-ils des adultes ouverts à toutes les différences ? ». Ces deux questions interrogent la motivation des partenaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup> (FWB) qui se sont engagés depuis 2015 dans un *Pacte pour un enseignement d'excellence*. En effet, les travaux de ce Pacte ont réuni pendant plusieurs années l'administration du ministère de l'Éducation, les différents pouvoirs organisateurs (enseignement officiel, enseignement subventionné des provinces et communes, enseignement libre non confessionnel et enseignement libre catholique), les syndicats de l'enseignement et les associations de parents d'élèves. Le Pacte a aussi impliqué de nombreux acteurs, à titre personnel ou au nom d'associations. Dès lors, il a fini par adopter une perspective systémique et concerne tout l'enseignement obligatoire. Les travaux ont abouti sur l'identification de sept objectifs d'amélioration du système éducatif, dont celui de développer une école inclusive.

Cette préoccupation pour une école inclusive s'appuie sur un mouvement international qui a questionné l'enseignement spécialisé et sa place dans le système scolaire. D'abord, l'UNESCO via la *Déclaration de Salamanque* (1994) a proclamé que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ». Ensuite, la *Convention des Droits des Personnes Handicapées* (2006), ratifiée par la Belgique en 2009, a rappelé dans son article 24 le droit d'un enfant en situation de handicap à devenir élève d'une école inclusive. Si plusieurs pays ont mis en place un système

scolaire inclusif, comme l'Italie dans les années 1970, ils se heurtent à des résistances de la part des écoles spécialisées existantes, des systèmes scolaires et également de certains parents et/ou associations de parents.

L'évolution de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles est confrontée aux mêmes défis. Sans faire ici œuvre d'histoire comparative des systèmes scolaires, rappelons quelques éléments qui caractérisent l'enseignement en FWB. D'abord, la coexistence de quatre réseaux d'enseignement répond au critère constitutionnel de la liberté d'enseignement et est parfois perçue comme marquée par une perspective de compétition entre les écoles. Elle permet aussi le respect de la liberté de choix des parents<sup>2</sup>, fondamental lui aussi dans l'article 24 de la Constitution belge. De plus, la Constitution vient d'être modifiée et dans son article 22 ter, confirme que « chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables ». Enfin, l'enseignement aux élèves en situation de handicap, en tant que structure séparée de l'enseignement ordinaire, accueille en 2018-2019 un nombre important d'élèves, représentant actuellement 4,2 % de la population scolaire, avec un accroissement de 21 %<sup>3</sup> depuis l'année 2004-2005. L'intention est de revenir au pourcentage d'élèves accueillis en 2004, soit 3,56 % d'élèves de l'enseignement obligatoire.

Afin de bien cerner l'impact de ce mouvement « vers une école inclusive » en Wallonie et à Bruxelles et le défi qu'il constitue pour tous, nous présenterons d'abord succinctement l'histoire de l'enseignement spécialisé, ensuite nous ferons le bilan de la situation actuelle de l'intégration en FWB, avant de discuter les derniers développements de l'organisation de l'enseignement spécialisé, et en particulier de l'enseignement inclusif, notamment en Pôles Territoriaux (PT). S'il est avant tout question, actuellement, de structuration de l'enseignement, nous évoquerons brièvement quelques stratégies d'intervention à implanter dans les classes d'une école inclusive avant de présenter les perspectives pour un développement harmonieux d'une école inclusive.

Nous avons cependant fixé deux limites à cet article. D'une part, nous aborderons cette problématique de l'école inclusive en nous limitant aux élèves en situation de handicap, appelés aussi élèves à besoins spécifiques depuis la révision du décret de 2004. En effet,

1 ● La Belgique est organisée en régions (Wallonie, Flandre, Bruxelles) et en communautés (flamande, française et germanophone). L'enseignement dont il sera question dans ce texte relève actuellement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

2 ● Perçue par certains comme facteur de ségrégation (voir par exemple l'analyse de Hirtt, 2017).

3 ● Source : FWB, « fichier comptage des élèves ».

la perspective d'une école inclusive concerne aussi beaucoup d'autres élèves « différents », comme ceux accueillis dans les écoles à discrimination positive, les élèves allophones ou à haut potentiel, les élèves LGBT, etc. Dès lors, nous nous inscrivons dans la ligne de travail proposée par l'UNESCO et la *Déclaration de Salamanque* rappelée ci-dessus ainsi que par l'ONU focalisée sur le droit à une école inclusive des élèves handicapés.

D'autre part, si la perspective est de proposer un tronc commun polytechnique jusqu'à 15 ans, et donc aussi durant les trois premières années de l'enseignement secondaire, ce texte portera principalement sur l'enseignement fondamental maternel et primaire. Plusieurs dispositions sont encore à prendre pour cet enseignement secondaire.

### Développement d'un enseignement spécialisé pour les élèves en situation de handicap<sup>4</sup>

Si les enfants ayant des déficiences sensorielles ou mentales ont été « éduqués » dès le 19<sup>e</sup> siècle par quelques pionniers français de l'éducation (comme Itard, Seguin, Bourneville, Valentin Haüy, L'Abbé de l'Épée) et par des associations caritatives, plusieurs écoles s'ouvrent aussi en Wallonie et à Bruxelles : l'Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue-IRHOV à Liège en 1819 et l'Institut Royal pour Sourds et Aveugles-IRSA à Bruxelles en 1835. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, en 1905, Decroly organise une école à Bruxelles pour les enfants « irréguliers » qui à l'époque n'étaient pas scolarisés. L'obligation scolaire est proclamée en 1914, imposant en même temps aux communes d'organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ». En 1924, un arrêté organise la mise en place d'un « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ».

C'est dans les années 60 que l'on a assisté à un développement considérable de l'enseignement spécial, grâce à la mobilisation de certaines associations de parents, notamment d'enfants ayant un handicap intellectuel et un handicap physique, la richesse des « *golden sixties* » et la croissance de la population scolaire. Cette évolution a abouti au vote de la

<sup>4</sup> ● Nous préférons cette dénomination « élève en situation de handicap » à celle d'« élève handicapé », car elle ne vise pas que ses déficiences ou incapacités mais aussi les obstacles qui caractérisent sa situation et rendent difficile sa participation à la vie de la cité (selon la définition de l'ONU en 2006). De même nous retenons l'appellation « élèves à besoins spécifiques » rejoignant le mouvement international des « *special education needs* ».

loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial devant assurer, grâce aux arrêtés d'application successifs, la mise en place d'un enseignement spécial autonome, donc ségrégué, pour les élèves « aptes à suivre un enseignement mais inaptes à le suivre dans une école ordinaire ». L'enfant avec un handicap est enfin devenu un élève, un écolier, voire un étudiant, mais « spécial » !

Cette loi de 1970 sur l'enseignement spécial, si elle a entraîné en même temps la suppression des « classes spéciales annexées » aux établissements d'enseignement ordinaire, a permis aussi à des élèves à besoins spécifiques d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire, grâce à la générosité et au dynamisme de certains directeurs et enseignants et à la demande de parents.

L'enseignement spécial est organisé en huit types d'enseignement pour les élèves ayant un retard mental léger (type 1), un retard mental modéré ou sévère (type 2), des troubles de la personnalité et du comportement (type 3), un handicap physique (type 4), une maladie (type 5), un handicap visuel (type 6), un handicap auditif et/ou une carence importante en communication (type 7), et enfin des troubles des apprentissages (type 8) et non en huit catégories d'élèves ! L'enseignement primaire spécialisé est organisé en quatre étapes appelées « degrés de maturité » qui s'articulent autour du projet d'établissement. De plus, on a assisté à l'officialisation en 2009 d'un enseignement adapté pour élèves autistes, aphasiques/dysphasiques et polyhandicapés, rejointe en 2012 par une quatrième pédagogie adaptée pour les élèves présentant des handicaps physiques lourds mais disposant de compétences intellectuelles.

D'autre part, l'orientation vers l'enseignement spécialisé nécessite une évaluation par un centre psycho-médico-social ou un service de diagnostic précisant le type d'enseignement et le niveau d'enseignement pour cet élève, à l'exception des enseignements des types 5, 6 et 7 où un médecin spécialiste a la charge d'établir ce document.

Enfin, cette loi de 1970 a pris quelques premières dispositions d'intégration concernant principalement les élèves ayant un handicap physique et sensoriel (1986), puis les élèves relevant des types d'enseignement 4 (handicap physique), 6 (handicap visuel) et 7 (handicap auditif) (1995). Elle est devenue en 1986 la « loi sur l'enseignement spécial et intégré » – mais sans aucune modification ni disposition particulière – et elle a été remplacée en 2004 par le « décret sur l'enseignement spécialisé ». De

plus, la référence au handicap a été supprimée et remplacée par celle de « besoins spécifiques ». Un décret de 2009 a élargi les possibilités de l'intégration dans l'enseignement ordinaire à tous les types d'enseignement. Nous détaillons ci-dessous les modalités actuelles d'intégration scolaire prises en fonction du décret de 2004.

### Actualités de l'intégration scolaire via la collaboration entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire et le décret de 2004

Le décret de 2004, revu à plusieurs reprises, a pris plusieurs dispositions concernant la scolarisation et l'intégration scolaire. Si des tentatives d'intégration des élèves à besoins spécifiques sont bien antérieures aux dispositions du décret de 2004 (« intégrations sauvages »), ce décret de 2004 a détaillé les modalités d'intégration individuelle via une collaboration entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire : intégration temporaire ou permanente, partielle ou totale. Cette collaboration a été définie en termes de nombre de périodes d'accompagnement par semaine : 4h/semaine dans l'enseignement fondamental quel que soit le type d'intégration.

Pour bénéficier de ces dispositions, le décret a mis en place un processus d'intégration relativement lourd impliquant un respect contraignant de dates, l'accord de tous les partenaires et le subventionnement des écoles ordinaires seulement après une année d'intégration totale réussie.

Remarquons que les intégrations partielles ne rencontrent pas beaucoup de succès.

Une des difficultés liées à ce système de collaboration tient au fait que des professionnels de plusieurs écoles d'enseignement spécialisé peuvent travailler au sein d'une même école inclusive ; ce qui complique la tâche de la direction de l'école inclusive qui doit organiser les horaires de ces professionnels en respectant les besoins des élèves et les contraintes des écoles spécialisées. Une solution pratique consisterait à octroyer un temps plein pour un professionnel assurant le suivi de 5-8 élèves – à condition que les exigences de compétences de ce professionnel soient bien prises en compte.

De plus, il importe aussi de tenir compte des difficultés des élèves bénéficiant d'une intégration partielle à s'adapter à deux milieux différents.

Si ce mouvement d'intégration existe depuis 2004, nous ne disposons pas d'informations concernant les heures effectivement prestées par le personnel de l'enseignement spécialisé, les catégories des personnels assurant ces intégrations, les stratégies employées par ces professionnels pour soutenir ces intégrations, les relations entre ces élèves à besoins spécifiques et les élèves ordinaires et les bénéficiaires en termes de suivi de ces élèves dans leur parcours scolaire. De même, en quoi ces stratégies ont-elles des répercussions sur le travail des équipes de l'enseignement ordinaire, dans une optique inclusive ? En résumé, s'agissait-il d'un moyen d'introduire progressivement une approche inclusive dans l'école ordinaire ?

Par ailleurs, peu d'études ont été entreprises en FWB concernant la qualité de l'enseignement spécialisé, en particulier dans les pratiques d'intégration actuellement en cours. Mentionnons d'abord l'étude de Dupuis et al. (1997) concernant le projet « Kaléidoscope » et visant à accompagner durant quatre années (1993-1994 jusqu'en 1996-1997) une classe spéciale d'élèves ayant une déficience intellectuelle accueillie dans une école primaire ordinaire et dans une école secondaire ainsi que des élèves (de 4 à 25 selon les années) intégrés individuellement dans des écoles maternelles, primaires et secondaires. Cette activité a débouché sur plusieurs documents, notamment une mallette pédagogique de sensibilisation et un recueil de stratégies « Comment réussir l'intégration d'un élève handicapé mental dans l'enseignement ordinaire ». Elle formulait aussi treize recommandations concernant différentes formules de formation du personnel, la nécessité d'un pilotage des mesures d'intégration via l'application annuelle d'un outil d'évaluation, et enfin des propositions relatives aux obstacles, solutions et recommandations organisationnelles visant l'intégration de ces élèves.

Plusieurs études récentes ont abordé les changements introduits progressivement dans les écoles intéressées par le mouvement intégratif – avant la formalisation de l'Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ainsi, Tremblay (2012) traite de l'efficacité de deux dispositifs scolaires en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaire (dispositif inclusif caractérisé par un co-enseignement à temps plein enseignant ordinaire-enseignant spécialisé comparé à un enseignement spécialisé avec un seul enseignant avec prise en charge paramédicale de logopédie) destinés à des élèves rencontrant des difficultés ou des troubles d'apprentissage à Bruxelles. Douze classes inclusives (groupe expérimental) et treize classes d'enseignement spécialisé (groupe contrôle) ont participé à la

recherche qui a duré deux ans (2007-2008 et 2008-2009). Une analyse des ressources disponibles (horaire des classes et des différents partenaires, les qualifications en termes de diplômés ...) ainsi que des élèves suivis dans ces deux types de classes (respect des critères de proximité socio-géographique et du niveau scolaire, ainsi que l'analyse des variables contenues dans les rapports d'orientation notamment de QI, de milieu socio-culturel, de langue, etc.), ne révèlent pas de grandes différences. Il s'agit évidemment d'une étude limitée en termes d'échantillons des élèves suivis et des ressources à disposition et de durée (2 ans) reposant sur le volontarisme des équipes éducatives dans cette recherche-action. La conclusion scientifiquement prudente mais optimiste de l'auteur indique que « (...) le dispositif inclusif présente une alternative crédible à l'enseignement spécialisé, en favorisant l'émergence d'une configuration originale et viable des ressources d'inclusion des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage » (p. 70).

Dans un second article (2015), Tremblay aborde la question des liens entre la différenciation pédagogique et le co-enseignement. Après avoir analysé les limites de la co-intervention (interne et externe), il discute des effets du co-enseignement sur la différenciation pédagogique, en se basant sur des données recueillies en classes inclusives de co-enseignement (entretiens et observations) auprès de quatre enseignants ordinaires et de quatre orthopédagogues ayant deux années d'expérience commune dans le cadre de la recherche-action rapportée ci-dessus. L'analyse de ce co-enseignement intensif à temps plein, dans la même classe et avec les mêmes élèves montre notamment comment il favorise les pratiques de différenciation pédagogique au sein des classes en termes de rôles des partenaires et de pratiques au sein des classes.

Mais avant de poursuivre notre analyse des avancées plus récentes en inclusion dans le cadre du pacte pour un enseignement d'excellence, nous envisageons deux développements organisationnels récents qui posent concrètement la question de la qualité de l'enseignement spécialisé et donc aussi de l'intégration des élèves.

D'une part, depuis 2013, une Structure Scolaire d'Aide à la Socialisation ou à la resocialisation (SSAS), au sein de l'enseignement primaire spécialisé et dans l'enseignement secondaire spécialisé de formes 2, 3 et 4, propose à des jeunes présentant des troubles structurels du comportement et/ou de la personnalité, quel

que soit le type d'enseignement spécialisé dont ils relèvent, une approche resocialisante et restructurante de manière momentanée visant leur réintégration dans une structure d'apprentissage.

Des dispositions ont été prises récemment depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2017 fixant les modalités de la scolarisation à temps partiel d'élèves dans une structure subventionnée ou agréée par les ministres des Affaires sociales (l'AViQ ou Agence pour une Vie de Qualité en région wallonne ; la Commission communautaire française à Bruxelles) et par le ministère de la Santé pour une durée qui ne peut être supérieure à 4 demi-jours par semaine, avec possibilité de dérogation à raison de 8 demi-jours par semaine maximum durant les trois premiers mois de scolarisation à temps partiel. Dans ce cas, l'élève est considéré comme répondant à l'obligation scolaire s'il fréquente l'école au minimum un demi-jour par semaine.

Si ces deux dispositions recourent à des solutions qui ne vont pas dans le sens d'une école inclusive, puisqu'elles font appel à des structures de ségrégation temporaire, il en va autrement avec une troisième mesure qui porte sur l'enseignement en immersion en langue des signes, pour favoriser chez les élèves malentendants l'acquisition des compétences, en assurant une partie des cours de la grille horaire en langue des signes.

Ces mesures décidées ces dernières années questionnent la qualité de l'enseignement spécialisé tel qu'il est organisé actuellement. C'est dans cette perspective que la FWB a mis en place en 2015 une réflexion sur l'évaluation de son système d'enseignement dans le cadre du *Pacte pour un enseignement d'excellence* et a conclu en 2017 par un dernier avis qui fera l'objet de notre analyse.

### **Le Pacte pour un enseignement d'excellence : en route vers une école inclusive ?**

Confronté à une évolution problématique de tout le système d'enseignement, le Pacte a heureusement adopté, en 2015, une perspective systémique concernant à la fois l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Dans son dernier Avis n° 3 (2017), il a opté pour une « démarche évolutive au cœur de dispositif de l'école inclusive », définie 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 » (p. 244). Et plus loin,

le texte confirme « le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement 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... Ce n'est que conformément à une démarche progressive que l'élève pourra être orienté vers l'enseignement spécialisé si les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire ne permettent pas à l'enfant d'y poursuivre son parcours dans le respect des objectifs d'apprentissage de cet enseignement » (pp. 244-245).

Le Pacte aborde aussi la nécessité de décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé, en :

- a** - renforçant son pilotage,
- b** - réformant la formation initiale et continue,
- c** - réduisant le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé. D'autres mesures sont également prévues, comme,
- d** - renforcer le dialogue au sein de l'équipe éducative et avec le centre psycho-médicosocial,
- e** - inciter à la création d'implantations de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire,
- f** - favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant (forme 3),
- g** - améliorer les relations parents-enseignants,
- h** - adapter les épreuves externes et supprimer l'absence de visée certificative pour certains élèves,
- i** - revoir la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé (pp. 246-257).

Quel programme ambitieux, dont nous analyserons quelques réalisations ou dossiers toujours en discussion !

Cependant, il n'est pas question de s'engager dans une réorganisation fondamentale de l'enseignement dans la perspective d'une réelle inclusion, telle qu'elle est définie par l'ONU en tant que « processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. » (Observation générale n° 4, 2016, sur le droit à l'éducation inclusive).

Dès lors, la FWB est à l'heure actuelle davantage préoccupée par l'intégration que par l'inclusion, même si l'Avis n°3 du Pacte parle d'école inclusive et d'inclusion.

De plus, ainsi que mentionné ci-dessus, le Pacte vise à réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé par une réforme du mécanisme de l'intégration, en particulier des élèves relevant du type 8 (élèves « dys ») et de revenir au pourcentage d'élèves suivis en 2004-2005, soit 3,5 % de l'enseignement obligatoire tout en maintenant les deux modalités d'intégration partielle. Cette motivation s'était en effet renforcée depuis 2009, lorsque le décret a supprimé la fréquentation obligatoire de l'enseignement spécialisé et a encouragé les écoles ordinaires à investir en intégration en vue d'obtenir le soutien de l'enseignement spécialisé. Cette disposition a suscité une augmentation d'élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire mais officiellement inscrits dans l'enseignement spécialisé et à une explosion des budgets, ce qui n'est plus financièrement tenable pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette situation a mené à la suppression de l'Intégration Temporaire Totale (ITT) à partir de l'année scolaire 2020-2021.

En revanche, les élèves en intégration partielle restent scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Pour bénéficier ensuite d'une Intégration Permanente Totale, ils fréquentent régulièrement l'enseignement spécialisé pendant une année complète – ce qui signifie que durant l'année scolaire 2021-2022, les élèves doivent avoir été inscrits au plus tard le 15 janvier de l'année scolaire précédente et au plus tard au 15 octobre à partir de la rentrée de septembre 2022.

D'autre part, si la plupart des élèves fréquentant un enseignement de type 1 (pour élèves avec une arriération légère) ou de type 2 (pour élèves avec arriération modérée ou sévère) resteront dans l'enseignement spécialisé, ils ne bénéficieront de tentatives d'intégration partielle que sur demande expresse et insistante des parents, notamment. Confrontée à cette situation, l'association de parents *Inclusion* a fait appel au Comité Européen des Droits Sociaux, qui vient de condamner la FWB pour violation de l'article 15- §1 de la Charte, aux motifs que le droit à l'éducation inclusive des enfants ayant une déficience intellectuelle n'est pas effectivement garanti en Communauté française de Belgique, et pour violation de l'article 17-§2 de la Charte, au motif que les enfants atteints d'une déficience intellectuelle ne jouissent pas d'un droit effectif à l'éducation inclusive en Communauté française (Fédération internationale des Liges des Droits de l'Homme (FIDH) et Inclusion Europe c. Belgique - Réclamation n° 141/2017).

Nous analyserons d'abord les mesures déjà prises :

**a** - le décret de 2017 sur les Aménagements Raisonables (AR), qui constitue la 1<sup>re</sup> initiative importante prise par le FWB ;

**b** - la mise en place de classes spécialisées « à visée inclusive » (2019) (point « e » évoqué ci-dessus) ;

**c** - la préparation des Pôles Territoriaux comme structures organisant les écoles ordinaires d'une zone géographique déterminée, avec la collaboration d'une « école siège » de l'enseignement spécialisé.

### Les aménagements raisonnables (2017)

L'article 1 du décret (2017) définit le besoin comme « 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 ».

Si cette définition évoque l'« obstacle au projet d'apprentissage » associé aux particularités ou troubles de l'élève, l'ONU parle aussi de barrières ou d'obstacles « comportementaux »<sup>5</sup> et environnementaux dans une perspective interactive, qui font obstacle à une « pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres », et donc à leur scolarisation. En d'autres termes, il faudra aussi investiguer ces barrières actuelles (aussi bien tenant aux personnes, à leurs comportements, leurs attitudes qu'aux environnements) en vue de les diminuer ou les supprimer et de proposer les situations éducatives les plus favorables au développement de ces élèves dans une école inclusive. Ce sera en particulier le rôle des centres psycho-médico-sociaux ainsi que des services de diagnostic de mettre en pratique des méthodologies pour identifier, non seulement les troubles ou leurs particularités (c'est ce qu'on appelle habituellement le diagnostic symptomatologique), mais aussi ses besoins spécifiques, tenant compte des barrières qui ont un impact sur sa scolarité et ce, en collaboration avec les écoles, l'élève et les parents. D'où l'intérêt pour une réflexion sur le décret sur les aménagements raisonnables de 2017, dans la perspective de l'intégration dans l'enseignement ordinaire.

<sup>5</sup> Le terme « attitudinal » retenu par l'ONU ne vise pas que les comportements mais aussi les attitudes à l'égard des personnes handicapées.

Ces aménagements raisonnables (AR) doivent être « appropriés, pour autant que sa situation (la situation de l'élève) ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé ». Ce qui signifie aussi que « (...), le rapport d'inscription (dans l'enseignement spécialisé) 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 ». Cela signifie-t-il que les aménagements ne concerneraient que l'enseignement ordinaire, contrairement aux articles 5 et 24 de la CDPH ?

Ces aménagements sont de trois types : matériels (les infrastructures et locaux scolaires ainsi que leur accessibilité, notamment l'utilisation d'un outil informatique), organisationnels (la grille-horaire de l'élève, les groupes-cours, la passation des épreuves internes et externes, les dispositifs de communication, de prévention et gestion de crise, la collaboration avec des organismes externes...) ou pédagogiques (méthodes, supports et les contextes d'apprentissage). Les aménagements matériels ou organisationnels ainsi que les partenariats avec des acteurs externes relèvent d'une décision des établissements scolaires.

Le caractère raisonnable de l'aménagement est évalué, entre autres, à la lumière des indicateurs suivants : l'impact financier de l'aménagement, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien ; l'impact organisationnel de l'aménagement, en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné ; la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par la personne en situation de handicap ; l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) utilisateur(s) effectif(s) ; l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs ; l'absence d'alternatives équivalentes. Les aménagements et interventions pédagogiques font l'objet d'un Plan Individualisé d'Apprentissage (PIA).

Il est sans doute prématuré d'évaluer la politique des aménagements raisonnables depuis leur mise en place dès septembre 2018. Des efforts sont faits actuellement pour faciliter l'identification des besoins éducatifs et les aménagements à mettre en place en tenant compte notamment des informations diagnostiques fournies par le Centre P.M.S. ou le service spécialisé qui a délivré l'attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé ou vers une école inclusive. Le protocole est en cours d'évaluation sur le terrain.

De plus, il importe de mettre l'accent sur les aménagements pédagogiques qui concernent la vie en classe et d'identifier les méthodes et stratégies éducatives et pédagogiques concernant à la fois les matières scolaires et en lien avec la vie sociale et d'évaluer leur efficacité et leur efficience dans la vie concrète de la classe. Nous envisagerons brièvement cet aspect dans le cadre de la mise en œuvre des Pôles Territoriaux.

### Intégration de classes spécialisées à visée inclusive dans l'enseignement ordinaire (2019)

En plus des intégrations individuelles, depuis une vingtaine d'années, quelques classes spécialisées sont accueillies dans des écoles ordinaires, dans le cadre d'une forme d'intégration partielle, les élèves suivant certaines activités dans les classes ordinaires. Ce système connaît un développement récent, via la mise en place de classes à visée inclusive, accueillant les élèves ayant une déficience intellectuelle modérée ou sévère avec ou sans autisme ainsi que des élèves (ayant des troubles du comportement avec autisme) (2019).

Le but de ces classes est de viser l'« inclusion sociale et relationnelle en vue d'acquérir divers apprentissages dans un milieu scolaire de vie ordinaire » ainsi que « de mettre en place une pédagogie adaptée – au sens évoqué plus haut », et dans la perspective de « favoriser la mise sur pied de collaborations et de partenariats entre les écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé, et de développer des moments de « temps partagé » entre les élèves qui fréquentent ces deux types d'enseignement, et ce dès l'enseignement maternel ».

Si cette pratique de classes inclusives n'est pas nouvelle et concerne, selon les derniers chiffres en 2021-2022, 26 classes ou implantations à visée inclusive, le développement de cette stratégie pose plusieurs questions concernant la « visée inclusive » :

**a** - quelles stratégies d'enseignement particulières devraient encourager la visée inclusive de l'école ordinaire d'accueil et rendre celle-ci inclusive ?

**b** - comment seront organisées les interactions élèves ordinaires et élèves inclus : les élèves à besoins spécifiques iront-ils dans une/plusieurs classes ? Combien d'heures/semaine ? Pour quelles matières (sport, gym, cour de récréation, ou des matières scolaires) ? Où seront assis les élèves à besoins spécifiques dans la classe ordinaire ?

**c** - comment développer les apprentissages sociaux en dehors des apprentissages scolaires

visés dans la classe ordinaire ? Autant de questions à analyser !<sup>6</sup>

**d** - il importe aussi de s'interroger sur le « vécu » des élèves inclus : « Quelle est ma place dans l'école ? Qui est mon copain/ma copine : un-e de la classe ordinaire ou de la classe à visée inclusive ? Comment vont se passer les récréations et autres temps libres ? Si je vais dans une classe à visée inclusive plus proche de mon domicile, rencontrant d'autres élèves de mon quartier, cela facilitera-t-il les relations avec mes copains du voisinage, après l'école ?

Il faudrait aussi s'interroger sur le vécu des élèves « ordinaires » qui apprennent avec ces élèves à besoins spécifiques.

Le développement de ces classes à visée inclusive devrait valoriser aussi la place des parents dans la collaboration avec l'école, vu la proximité plus grande, facilitant les contacts famille-école.

En l'absence d'études en FWB sur les élèves accueillis dans ces classes, analysons brièvement les résultats de trois études françaises sur les CLIS et les Unités d'Enseignement Externalisées.

**La première étude** (de Saint Martin, 2016) concerne la place dans l'école de 29 élèves de 3 classes d'inclusion scolaire (CLIS 1 : troubles des fonctions cognitives et autisme) de la région parisienne en 2013 : comment vivent-ils cette expérience d'inclusion ? À l'aide de 10 séances de réflexion collective (janvier à avril 2013) sur base d'un photolangage, l'auteure conclut par un cloisonnement social : « les élèves (à besoins spécifiques) ne rencontrent pas véritablement les autres écoliers et restent repliés sur eux-mêmes ». De plus, « cette organisation participe à l'identification des élèves de CLIS 1 par leur seule caractéristique d'une déficience, parce que les modalités « inclusives » entravent une véritable socialisation entre tous les acteurs de l'école ». Elle en conclut que « l'organisation même de l'école élémentaire contredit le concept inclusif. ». Notons cependant que la terminologie utilisée en France a varié au cours des années : il a été

**6** • Heureusement, ce décret propose à partir de septembre 2020 « l'engagement d'un demi-charge d'enseignant (qui peut être transformée en demi-charge d'une fonction paramédicale ou éducative) notamment chargé de chercher et de développer les synergies nécessaires à l'inclusion progressive des élèves dans l'enseignement ordinaire, de préparer les séquences de cours pour placer l'enfant dans une situation de réussite, de proposer des hypothèses de travail, de gérer les arrivées et départ de l'école, de développer des contacts privilégiés avec les deux directions et d'informer les membres du personnel de l'enseignement ordinaire sur l'implantation à visée inclusive ».

question de « Classes d'intégration scolaire » (1991), puis d'« Unités pédagogiques d'intégration (secondaire) » (1995), puis de « Classes pour l'inclusion scolaire » (2005, 2009), et enfin d'« Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire ULIS école (2015), remplaçant enfin le concept de « classe » par celui de « dispositif ».

**Philip et Garnier (2017) proposent les résultats d'une enquête qualitative** conduite par plusieurs commissions sur ces dispositifs d'Unités d'Enseignement Externalisées<sup>7</sup> ainsi que les conditions de mise en place d'une UEE pour adolescents autistes dans un lycée parisien, en s'appuyant sur des entretiens avec les professionnels concernés. La conclusion générale de ces auteurs est que cette UEE vit actuellement « une sorte d'exclusion de l'intérieur » et qu'il faut repenser l'inclusion à la lumière de l'histoire des structures pour élèves avec autisme, en particulier l'investissement plus important de l'éducation pour les élèves avec autisme.

**Une dernière étude** portant aussi sur les Unités d'Enseignement Externalisées (UEE) de Dupont (*in* Ebersold, 2021) pose la question essentielle : est-elle un outil d'accessibilisation de l'Institution scolaire ? Représente-elle « virage inclusif » ? Cette étude est basée sur des observations et des entretiens réalisés dans cinq UEE en enseignement élémentaire et au collège issus d'Instituts médico-éducatifs et d'instituts thérapeutiques et pédagogiques. Si cette analyse démontre que ce dispositif amène des changements quant à l'individualisation de l'accompagnement, le contenu et le rythme des apprentissages proposés, elle confirme aussi que les dispositions prises et les pratiques « manquent l'objectif de faire advenir une école réellement plus inclusive, capable de garantir le droit à l'éducation pour tous sans condition (...) ».

Comme nous l'enseignent ces études françaises, les classes à visée inclusive ne conduiront pas à la mise en place d'une école inclusive, sauf si le développement de ces classes à visée inclusive au sein des pôles territoriaux devrait répondre à cette question essentielle : les classes à visée inclusive organisées au sein d'une école ordinaire s'inscriront-elles dans un engagement « vers une école inclusive » ? Avec quel *timing* précis ? Quel processus d'évaluation de ces classes ? Ces questions interrogent les représentations et attitudes prédominantes de la société et des milieux éducatifs qui les confrontent à la

<sup>7</sup> • Alors que les Unités d'enseignement faisant partie des établissements spécialisés sociaux et médico-sociaux, étaient d'abord placées sous l'autorité de ces directions, les Unités d'Enseignement Externalisées sont placées sous l'autorité des directions des écoles ordinaires. Voir Dupont (2021).

place que doit avoir toute personne à besoins spécifiques dans les lieux d'apprentissage et dans la vie de tous les jours. Cela signifie-t-il que les écoles ordinaires qui accueillent une telle classe/implantation s'engagent à devenir inclusives, et donc de supprimer la notion de « classe » pour élèves à besoins spécifiques ? La démarche consisterait à inscrire ces élèves à BS dans l'école ordinaire et à les répartir en plusieurs classes avec un suivi par les professionnels en charge de ces classes inclusives : par l'enseignant spécialisé dans le cadre d'un co-enseignement en classe, et également par les autres professionnels pour certains besoins particuliers (besoins de kinésithérapie, de logopédie, apprentissage de la langue des signes, de la lecture en braille, etc. ou de « souffler un peu » lors de périodes de stress importantes), de préférence durant un temps limité en dehors de la classe, variable évidemment en fonction des élèves.

La description de la situation actuelle de l'intégration scolaire en FWB mène-t-elle à un mouvement irréversible en faveur d'une école inclusive ? D'autres dossiers sont également en réflexion et ne seront pas abordés dans cet article, notamment l'organisation d'un tronc commun d'enseignement jusque l'âge de 15 ans, la réforme des Centres P.M.S. chargés de favoriser les relations écoles/familles et d'assurer le suivi et l'orientation des élèves, les stratégies contre le décrochage scolaire et les écoles SSAS ainsi que le redoublement. Quant aux évaluations certificatives, elles devront faire d'urgence l'objet d'une grande attention afin qu'elles soient adaptées aux difficultés spécifiques d'apprentissage des élèves et qu'elles leur permettent d'accéder à l'étape suivante avec leur classe d'âge, tenant compte en particulier des recommandations du Plan Individuel d'Apprentissage et du rôle du conseil de classe.

Enfin, les travaux actuels, et notamment l'avis n° 3, évoquent à plusieurs reprises l'engagement vers une « école inclusive » et la mise en place des Pôles Territoriaux comme structures organisant l'accueil des élèves à besoins spécifiques dans une école ordinaire.

### Les Pôles Territoriaux

#### À quelles préoccupations répondent les Pôles Territoriaux (PT) ?

Les visées des Pôles Territoriaux (PT) constituent une réponse à différents constats : la population de l'enseignement spécialisé est en constante augmentation malgré la mise en œuvre du dispositif d'intégration, la proportion d'élèves bénéficiant de l'intégration varie fortement d'une région à l'autre, de plus les

élèves qui en bénéficient relèvent d'un indice socio-économique significativement supérieur à celui des élèves fréquentant l'enseignement spécialisé. Cela signifie que non seulement l'enseignement spécialisé est « ségrégatif » mais qu'en plus, il est inégalitaire (les moyens liés à l'intégration se concentrent sur certaines zones) et inéquitable (il renforce les inégalités sociales)

La croissance de 23 % depuis 2005 du nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé signifie que 4,2 % des élèves sont scolarisés dans cet enseignement. Cette augmentation est liée à plusieurs facteurs. D'abord, la possibilité pour des élèves dans l'enseignement ordinaire de bénéficier du mécanisme de l'intégration permanente totale (IPT), à la suite d'une modification en 2009 du décret du 3 mars 2004 abrogeant l'obligation pour l'élève d'avoir fréquenté l'enseignement spécialisé durant trois mois afin de bénéficier du mécanisme de l'intégration temporaire totale. De plus, les équipes pédagogiques ordinaires ont procédé à une détection plus précoce des troubles ; ce qui a également conduit à une augmentation des élèves en intégration.

Face à ces différents constats et pour atteindre l'objectif de revenir à l'horizon 2030 au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004, le Pacte prévoit une modification des structures de l'enseignement obligatoire, et en particulier la constitution de pôles territoriaux qui, « assureront la mutualisation par bassins géographiques des moyens dédiés à l'accompagnement des élèves en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire ». Son rôle et sa mission sera « de garantir la qualité de l'encadrement et de l'accompagnement que les établissements du Pôle Territorial pourront proposer pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves ». Il est également prévu « la possibilité de créer, sur une base volontaire, de tels pôles en inter-réseaux, en particulier dans les zones dans lesquelles le nombre d'élèves concernés et, par voie de conséquence, les moyens alloués n'atteignent pas le niveau critique minimum ». (Avis n° 3).

#### Définition des PT

Les PT sont des structures rattachées à une école de l'enseignement spécialisé, considérée comme « école-siège ». Ils sont placés sous l'autorité du pouvoir organisateur et du directeur de l'école-siège d'enseignement spécialisé – tout en étant une structure distincte de l'école d'enseignement spécialisé existant au sein de l'école-siège.

Chaque école de l'enseignement ordinaire, appelée « école coopérante », devra conclure une convention avec un seul pôle qui lui apportera le soutien nécessaire pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques qu'elle scolarise. Les Pôles collaboreront aussi « éventuellement avec une ou plusieurs école(s) de l'enseignement spécialisé dites écoles partenaires » (considérées comme « antennes » du pôle), possiblement en inter-niveaux et en inter-réseaux. Au stade actuel, une école d'enseignement spécialisé ne peut faire partie que d'un seul pôle, soit en tant qu'école siège, soit en tant qu'école partenaire. Il n'y a toutefois pas d'obligation pour toutes les écoles d'enseignement spécialisé d'être concernées par la dynamique des pôles territoriaux.

De plus, le PT regroupe des écoles ordinaires d'une même zone géographique, qui peuvent appartenir à plusieurs réseaux. Il peut aussi regrouper un ensemble d'écoles coopérantes relevant d'un pôle territorial organisé par un seul et même pouvoir organisateur.

#### Missions des Pôles Territoriaux

Chaque Pôle Territorial, en collaboration avec le Centre P.M.S., a comme mission de soutenir les écoles coopérantes de son ressort, d'une part en les informant sur les AR et l'IPT, facilitant l'échange d'informations entre les partenaires, soutenant les équipes dans l'organisation des AR, et dans l'élaboration des AR en cas de prise en charge individuelle d'un élève, la mise en place et l'évaluation des AR et, d'autre part, en assurant le suivi individuel des élèves ayant des besoins spécifiques, tant dans le cadre des aménagements raisonnables que dans le cas d'une intégration permanente totale.

De plus, les écoles coopérantes accueilleront aussi des élèves dans le cadre d'une intégration temporaire partielle ou d'une intégration permanente partielle qui sont devenues du ressort exclusif de l'enseignement spécialisé. Cette collaboration pourrait-elle inciter les écoles spécialisées à travailler avec les écoles ordinaires des Pôles Territoriaux en vue d'implanter des démarches inclusives ?

#### Moyens disponibles pour les PT et l'exercice de leurs deux missions

Pratiquement, les pôles (au nombre de 70<sup>8</sup> et d'une taille critique minimum de 12 300 élèves) seront animés par une équipe pluridisciplinaire issue de l'enseignement spécialisé ou de tout autre candidat sur base d'un appel par la direction de l'école-siège. Celle-ci sera composée

<sup>8</sup> On ne compte actuellement que 48 Pôles Territoriaux traduisant la décision des écoles spécialisées de ne pas devenir « écoles-sièges » et donc aussi de ne pas accompagner le projet d'écoles inclusives des écoles ordinaires.

de minimum 17 professionnels par tranche de 12 300 élèves : 1 ETP coordinateur + 1 ETP administratif + 8 ETP bachelier + 7 ETP master.

Les PT disposeront d'une enveloppe budgétaire (basée sur le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire qui pourra être augmentée pour la prise en compte des besoins spécifiques sensoriels/moteurs (relevant de types 4, 5, 6 et 7 d'enseignement) sur base d'une échelle d'évaluation des besoins de chaque élève concerné et de l'accompagnement des élèves en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire. Rappelons que les élèves à besoins spécifiques relevant des enseignements des types 1 (retard mental léger) et 2 (retard mental modéré ou sévère) ainsi que du type 3 (troubles du comportement) ne bénéficient d'aucune enveloppe budgétaire – sauf si après une année complète dans l'enseignement spécialisé, l'école spécialisée décide de mettre en place une intégration permanente totale dans une école ordinaire d'un Pôle Territorial.

#### *Échéancier de la mise en place des PT*

Le calendrier actuel prévoit qu'au plus tard pour septembre 2022, les écoles de l'enseignement ordinaire coopéreront avec un seul pôle. En ce qui concerne les intégrations, mises en place avant le 1<sup>er</sup> septembre 2020, elles bénéficieront d'un accompagnement dégressif pendant 5 ans et à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2021.

De plus, les Pôles Territoriaux font l'objet d'un contrat de six ans, avec une évaluation annuelle. La première est prévue en 2024-2025. Rien n'est cependant dit de ses modalités pratiques, en particulier de l'implication d'équipes scientifiques.

#### *Quelques éléments d'analyse du mouvement des PT*

D'abord, la constitution des PT est à la fois une excellente initiative mais aussi un défi majeur qui concerne toutes les écoles ordinaires de la FWB, via la conclusion d'un contrat de coopération, quel que soit le réseau et le niveau d'enseignement. Cependant, si l'on se place dans l'optique d'une école inclusive, le pôle territorial ne devrait-il pas regrouper aussi tous les personnels de toutes les écoles spécialisées d'un territoire déterminé en vue de les mettre à disposition de toutes les écoles ordinaires du bassin géographique ? Ces écoles spécialisées deviendraient en quelque sorte un « centre de ressources spécialisées », mettant fin au système d'enseignement à part et donc « ségrégué » de l'enseignement ordinaire, en contradiction avec l'article 24 de la Convention de l'ONU.

D'autre part, ces PT permettront d'ouvrir davantage d'écoles à la diversité de la population scolaire ainsi qu'à la population moins favorisée, fréquentant majoritairement l'enseignement spécialisé, vu la proximité des écoles coopérantes. Cette proximité permettra aussi de revoir le fonctionnement du transport scolaire et probablement aussi de son coût. De plus, elle favoriserait l'intégration sociale de ces élèves en prônant davantage l'utilisation, accompagnée notamment au début, des transports en commun et évitant de faire perdre progressivement à l'élève ayant des besoins spécifiques ses relations dans son quartier et son inclusion sociale. Cette évolution réduirait aussi les difficultés des élèves confrontés à plusieurs heures de transport scolaire par jour.

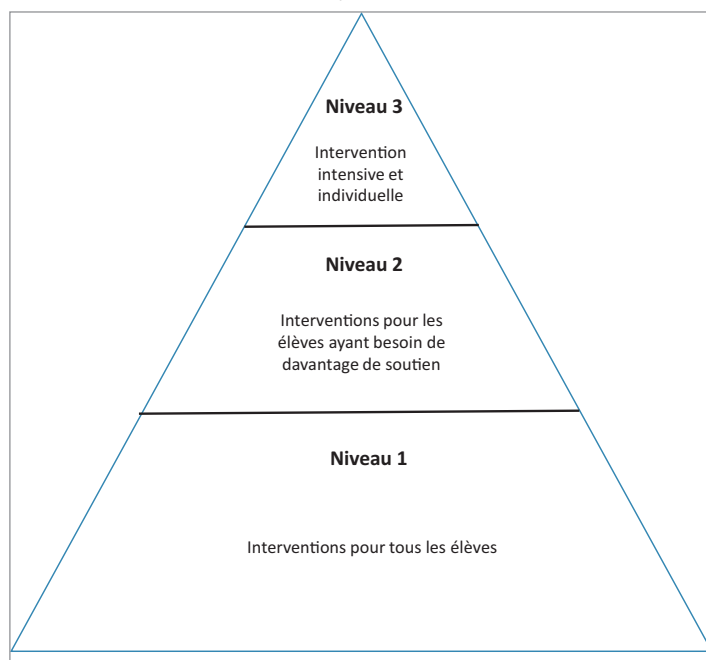
Si le Pacte s'est jusqu'à présent focalisé sur une réforme des structures, se pose la question des stratégies d'enseignement et d'éducation particulièrement adaptées à une école inclusive. Ce n'est pas le lieu de détailler ces pratiques éducatives et d'enseignement inclusive, nous aborderons brièvement une modalité d'organisation d'une école inclusive<sup>9</sup> en nous limitant à l'activité des enseignants, dans l'enseignement fondamental. Ces modalités, basées sur nombre de recherches internationales et de pratiques observées dans plusieurs pays, ne concernent pas les besoins spécifiques de certains groupes particuliers d'élèves, mais elles sont appropriées à l'ensemble des élèves y compris ceux avec des besoins spécifiques. Il s'agit du mouvement d'organisation des services scolaires « *Response to Intervention* » (RTI) ou « réponse à l'intervention » (RAI). Il consiste en un cadre général pour s'assurer que les besoins éducatifs de tous les élèves sont rencontrés par les « interventions » qui sont proposées par l'école ; d'où l'appellation « réponse à l'intervention » ! Se référant à Fuchs et Fuchs (2006) à l'initiative de la RTI, nous définirons la « réponse » comme « la réponse positive ou le bénéfice » que l'élève retire de l'intervention ! Ce qui veut dire qu'il faut à la fois envisager le niveau auquel les interventions seront assurées ainsi que les lieux de ces interventions.

Ce modèle est articulé autour de trois niveaux d'intervention d'intensité progressive : le niveau 1 pour tous les élèves, le niveau 2 pour les élèves ayant besoin de davantage de soutien, et finalement le niveau 3 pour les quelques élèves qui nécessitent un soutien intensif, et ce afin de s'assurer que tous les élèves bénéficient d'un soutien nécessaire pour améliorer

<sup>9</sup> • Rappel : cette école inclusive peut aussi être une école pour tous, accueillant toutes les différences (homosexualité, élèves issus de milieux défavorisés, élèves à haut potentiel, etc.).

leurs apprentissages et la qualité de leur vie à l'école. Nous résumerons ici les principales stratégies.

Figure 1. Les trois niveaux de la « Réponse à l'Intervention (RAI) ».



**Au niveau 1**, plusieurs stratégies sont proposées : l'enseignement des attentes de l'école et des comportements sociaux, essentiels pour la vie à l'école, les stratégies de soutien scolaire (remédiation, activités de renforcement des compétences, opportunités au dépassement à ceux pour qui l'apprentissage est acquis), éventuellement dans le cadre d'un co-enseignement, le renforcement positif pour tous, les stratégies de management de la classe (notamment comment communiquer avec les élèves, en particulier ceux à besoins spécifiques...), le tutorat organisé et la coopération entre élèves, l'organisation de l'espace de la classe et de l'horaire des activités pour que chaque élève apprenne dans un enseignement structuré, les aménagements raisonnables pour tous les élèves.

**À partir du niveau 2**, il est indispensable de travailler tous ensemble autour du PIA de l'élève, en co-enseignement, et en prévoyant des activités de petits groupes, en mettant notamment l'accent sur des programmes de self-management et l'enseignement intensif de compétences sociales. Cet enseignement se fait habituellement dans la classe ordinaire, exceptionnellement dans un local extérieur. Les activités sont organisées en nombre de séances/semaine, leur durée, et pendant combien de semaines.

**Les élèves placés au niveau 3** bénéficient essentiellement d'activités individuelles focalisées sur l'apprentissage des compétences scolaires, ainsi que des comportements adaptatifs de l'élève. Dans le cas des troubles du comportement, il est essentiel de procéder à une évaluation fonctionnelle et à viser ensuite l'apprentissage de comportements alternatifs positifs (Willaye & Magerotte, 2013). Dans tous les cas, les interventions mettent l'accent sur la généralisation des progrès dans la classe et l'école. L'intervention se fait aussi si possible dans la classe ordinaire ou exceptionnellement en cas de trouble important du comportement dans un local extérieur. Ce niveau ne concerne habituellement qu'un ou deux élèves. L'horaire des activités doit être adapté.

La mise en place d'un tel système implique évidemment une évaluation très attentive, d'abord de tous les élèves pour s'assurer que chacun est à la bonne place, puis une révision à un rythme régulier des progrès des élèves et enfin l'utilisation de procédures pour utiliser les informations issues des évaluations essentiellement formatives afin de bien décider du placement de l'élève à la bonne place. De plus, il importe aussi de s'interroger sur les lieux où seront mises en place ces interventions, en tenant compte de la perspective inclusive. Cela signifie qu'au niveau 1, les interventions se font habituellement dans la classe. Au niveau 2, comme il s'agit de petits groupes, ces interventions se font soit d'abord dans la classe, soit en cas de nécessité hors de la classe. Au niveau 3, il s'agit d'interventions individuelles, dans la classe ou en dehors, en fonction de la problématique considérée et de la perturbation qu'elle pourrait provoquer du climat d'apprentissage de la classe.

Un modèle inspiré de cette approche RAI a été développé par la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC) sous l'appellation « *la Pyramide FédEFoC* ». Il mériterait une analyse attentive de sa mise en pratique, dans une perspective davantage inclusive en respectant l'organisation d'ensemble. En effet, il ajoute un troisième niveau via les aménagements raisonnables et l'intervention d'un spécialiste et d'autre part, un quatrième niveau par la prise en charge par un accueil dans une école spécialisée, mais via une procédure d'intégration partielle dans l'enseignement ordinaire ou encore via une classe ou implantation à visée inclusive, en d'autres mots, par une prise en charge qui n'est plus inclusive.

## Perspectives

Le Pacte pour un enseignement d'excellence a prévu un développement d'une école inclusive au moins jusqu'en 2030 ! Ce n'est donc pas le moment d'écrire une conclusion mais de tracer des perspectives. Tout d'abord, l'école inclusive est et reste un chantier, nécessitant la collaboration de tous. À cette fin, nous résumons d'abord les principales décisions prises à ce jour<sup>10</sup> par la FWB avant de tracer quelques défis à relever.

Tout d'abord, le mouvement « vers une école inclusive » pris par la Fédération Wallonie-Bruxelles est ambigu. D'un côté, les écoles spécialisées en tant que structures distinctes de l'enseignement ordinaire devraient continuer à accueillir 3,5 % de la population scolaire tout en maintenant deux modalités d'intégration partielle (temporaires ou permanentes) conditionnées par un séjour d'une durée importante dans l'enseignement spécialisé. De plus, l'intégration permanente totale avec un suivi par l'enseignement spécialisé sera toujours possible, mais ne peut être proposée que si l'élève a réellement fréquenté l'enseignement spécialisé durant au moins un an. Cette intégration ne peut plus être proposée que par l'école spécialisée. D'autre part, la FWB prolonge l'enseignement spécialisé pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage (T8) dans les deux premières années du secondaire spécialisé. Ce faisant, elle est en contradiction avec l'engagement pris en 2009 par la FWB de respecter la Convention des droits des personnes handicapées de l'ONU et en particulier le droit à une école inclusive (article 24).

Il en va de même avec la création en 2019 de « classes à visée inclusive » accueillies certes par une école ordinaire « coopérante » à l'intention de deux groupes d'élèves à besoins spécifiques inscrits dans l'enseignement spécialisé. Mais cet accueil dans l'école coopérante ne s'inscrit pas encore dans un engagement formel d'une inclusion de ces élèves dans des classes ordinaires avec le soutien de l'équipe spécialisée chargée d'accompagner ces classes.

Enfin, à la suite du Pacte, une réforme fondamentale du système scolaire se met progressivement en place, via la création des Pôles Territoriaux accueillant toutes les écoles ordinaires « coopérantes » d'une zone déterminée, animés par une école spécialisée (« école-siège ») et une équipe multidisciplinaire. Les écoles spécialisées sont « invitées » – mais pas obligées comme c'est le cas des écoles ordinaires – à rejoindre un Pôle (« écoles partenaires »).

Cette réforme a d'abord été précédée par la mise en place des aménagements raisonnables

<sup>10</sup> ● En date de septembre 2021.

fin 2017, sans qu'il soit possible à ce jour de vérifier l'efficacité de cette approche, en particulier sur les démarches pédagogiques, ni d'une généralisation de ces aménagements dans la perspective d'une accessibilité universelle, ainsi que d'une révision des modalités de l'orientation vers l'enseignement spécialisé en cas d'absence de mise en place de aménagements. Ce sera l'objet de travaux ultérieurs.

D'autre part, à partir de septembre 2022, les premiers Pôles Territoriaux permettront à toutes les écoles ordinaires « coopérantes » d'être sensibilisées aux stratégies d'inclusion, en particulier au niveau des aménagements raisonnables, et d'assurer le soutien individuel des élèves ayant des besoins spécifiques (qui seront en intégration totale permanente) par une équipe multidisciplinaire, ainsi que des élèves à besoins sensori-moteurs. Par contre, rien n'est dit à propos des élèves ayant un retard et/ou un (des) trouble(s) léger(s) du développement intellectuel (T1) qui constituent un groupe très important. Rappelons que la FWB vient d'être condamnée par le Conseil Européen des Droits Sociaux pour l'absence de droit effectif à l'éducation inclusive en FWB des élèves ayant une déficience intellectuelle<sup>11</sup>. Enfin, d'autres initiatives en faveur d'une scolarisation plus efficace sont en attente d'une mise au point : le rôle des Centres P.M.S. quant à l'orientation vers l'enseignement spécialisé, ainsi qu'aux choix des aménagements raisonnables, axé sur une évaluation qui dépasse le modèle bio-médical basée sur l'identification des déficits mis en évidence par des tests et qui propose une approche évaluative plus dynamique, fonctionnelle, contextuelle, sociale (Lebeer, 2022) ; l'évaluation des structures SSAS ainsi que des initiatives en faveur des écoles à discrimination positive ; la prise en compte des besoins spécifiques dans les référentiels ; les modalités de passage des épreuves externes ainsi que leur forme pour les élèves à besoins spécifiques ; la formation initiale et continue pour tenir en compte la dimension inclusive ; les modalités du transport scolaire ainsi que collaboration avec les autres services relevant de l'Action sociale (AViQ et Phare) et de l'INAMI. À ce stade, c'est aussi un engagement des responsables politiques et administratifs qui sont confrontés à des difficultés budgétaires importantes, tant de la FWB que des Régions wallonne et de Bruxelles.

Aussi, nous proposons trois défis posés par l'école inclusive en FWB qui concernent les prin-

<sup>11</sup> ● Sur demande de l'association *Inclusion*, la ministre de l'Éducation a proposé d'organiser une table-ronde sur cette problématique avec la collaboration du Délégué Général aux Droits de l'Enfant et d'UNIA, mais cette initiative a été interrompue provisoirement à cause de la crise COVID.

cipaux partenaires. Le premier défi concerne les élèves, ceux à besoins spécifiques et aussi tous les autres ! Les premiers ont droit à une éducation inclusive dans une école ordinaire de proximité et au statut d'écopartenaire, très valorisé dans notre société. Cependant, le statut d'écopartenaire pose beaucoup de questions auxquelles il est urgent d'apporter des réponses : comment participent-ils à la vie de l'école et du quartier ? Ont-ils le sentiment de faire partie du groupe des élèves ? Comment s'approprient-ils leur vie d'écopartenaire, et en particulier le PIA comme outil d'autodétermination (voir par exemple, Gosselain et al., 2022). Et les camarades de classe, comment connaissent-ils la différence, toutes les différences, et comment les vivent-ils ? En conclusion, l'école n'est-elle pas le premier lieu où tout enfant apprend à participer à la vie de tous, à être citoyen !

Le deuxième défi concerne les acteurs au quotidien d'une école inclusive : les directions et les enseignants. Deux aspects seront soulignés : d'une part le développement au niveau de chaque école d'une Communauté d'Apprentissage Professionnelle, animée par une direction active (voir par exemple Ouellet et al., 2017) et la refonte de la formation initiale articulée autour des méthodologies de l'inclusion à l'école, qui serait articulée autour de cinq impératifs : valoriser la diversité des élèves, améliorer la connaissance du développement atypique de l'élève, mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées efficaces (*practice-based* et *evidence-based*), développer le travail collaboratif et enfin développer une posture de praticien-réflexif (Geurts et al., 2020). Ce développement concerne bien sûr aussi la formation continue. Rappelons que les enquêtes TALIS montrent que « nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire déclarent être stressés face aux défis rencontrés dans les classes inclusives, et souhaiteraient participer à des activités de formation dans ce domaine dans le cadre de leur développement professionnel » (OCDE, 2021).

Le troisième et dernier défi concerne les modalités d'implantation de cette école inclusive et leur évaluation, qui s'adresse à tous les partenaires, y compris les universités et les chercheurs : comment évaluer les changements apportés par les écoles coopérantes pour devenir des écoles inclusives qui concerneront aussi d'autres élèves que ceux qui sont considérés comme en situation de handicap et comment implanter les pratiques éducatives et d'enseignement, en particulier celles qui sont comme basées sur des preuves dans des écoles inclusives (pour une présentation de ces pratiques, voir par exemple Mitchell, 2008) ?

## RÉFÉRENCES

- De Saint Martin (2016). L'éducation inclusive : une utopie ? Une analyse de ce que disent les enfants de CLIS 1\* de leur place dans l'école. *Les Cahiers de l'Actif*, 478/481, 103-120.
- Dupuis, M.-C., Lancelle, C., Magerotte, C., Merjavec, C., & Magerotte, G. (1997). Projet kaléidoscope : l'éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental : Synthèse de l'expérience. *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 3. Texte accessible sur le site [www.enseignement.be/recherches](http://www.enseignement.be/recherches)
- Dupont, H. (2021). Les unités d'enseignement externalisées : un outil d'accessibilisation de l'institution scolaire ? In S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp. 185-203). ISTE Éditions.
- Fédération internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH) et Inclusion Europe c. Belgique - Réclamation No 141/2017 Conclusions du Comité européen des droits sociaux. Document disponible sur le site d'Inclusion asbl. <https://bit.ly/3ckY4z8>
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 93-99.
- Geurts, H., Duvivier, S., & Derobertmeasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie Bruxelles : des textes de loi aux pratiques de classe. *Spirale*, 65, 183-193.
- Hirtt, N. (2017). Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs Européens. Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2015. *L'école démocratique*, 70.
- Magerotte, G., & Paquot, D. (2019). Vers une école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour une collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. *La revue nouvelle*, 74(7), 83-92.
- Gosselain, J., Nader-Grosbois, N. & Mazzone, S. (2022). Parole de l'élève sur son parcours d'intégration et implications pour son autodétermination. *A.N.A.E. - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 177, 245-253.
- Ministère de l'éducation (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*.
- Ministère de l'éducation (2017). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française autorisant la création de classes et d'implantations inclusives de l'enseignement spécialisé au sein d'établissements de l'enseignement ordinaire*.
- Ministère de l'Éducation (2017). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modalités de la scolarisation à temps partiel visée au paragraphe 4bis, 4°, de l'article 1<sup>er</sup> de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*.
- Ministère de l'éducation (2017). *Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*.
- Ministère de l'éducation (2021). *Décret portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale*.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ouellet, S., Caya, I. & Tremblay, M.-P. (2017). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- ONU (2016). *Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive*.
- Pacte pour un Enseignement d'excellence : Avis n°3 du groupe central (7 mars 2017).
- Philip, Ch. & Garnier, P. (2017). Les Unités d'enseignement externes (UEE) : un pas vers l'inclusion ? Analyse de la mise en place d'une UEE pour adolescents autistes dans un lycée général parisien. *A.N.A.E. - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 29, 563-573.
- Tremblay, Ph. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie* 179, 63-72.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Willaye, É. & Magerotte, G. (2013). *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis. Déficience intellectuelle et/ou autisme*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.