

**UN DECRET POUR LES ENFANTS A BESOINS SPECIFIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE :
EST-CE BIEN RAISONNABLE ?**

France De Staercke
Darleen Pollet

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL

Rue de Bourgogne, 48
1190 Bruxelles
Tel. : 02/527.25.75
E-mail : secretariat@fapeo.be

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



L'ETUDE EN UN COUP D'ŒIL

MOTS-CLEFS

Besoins spécifiques, aménagements raisonnables, enquête, mise en œuvre, protocole, Plan Individuel d'Apprentissage, acteurs de terrains, élèves, parents, inclusion, ségrégation, communication, diagnostic, formation, médicalisation, stigmatisation

Cette dernière décennie, de nombreux parents d'élèves à besoins spécifiques n'ont cessé d'interpeller la FAPEO au sujet de la reconnaissance des troubles de l'apprentissage dans l'enseignement ordinaire. À la veille d'un décret annoncé comme « raisonnablement contraignant », nous avons voulu faire le point sur le vécu des parents, des élèves et des enseignants. En octobre 2017, nous avons mené une enquête. À l'analyse des questions fermées et ouvertes, la photographie attestait du parcours du combattant pour les parents, les élèves et les enseignants volontaires : convaincre de l'intérêt pédagogique de l'aménagement, lever les résistances, innover, dialoguer, laisser la place dans la relation à un professionnel non scolaire. Se confronter à des refus catégoriques d'adapter l'accessibilité aux apprentissages pour les élèves avec troubles d'apprentissages était possible.

À la rentrée scolaire de septembre 2018, soit une année après l'adoption par le Parlement de la Communauté Française 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* (le 6 décembre 2017), nous avons à nouveau questionné les parents, les élèves et les enseignants de l'enseignement ordinaire : alors, quoi de neuf ?

Après avoir décrypté le décret et l'avoir remis dans son contexte (quel dispositif mis en place, place des parents, des élèves, des enseignants et des tiers intervenants non scolaires ainsi que des équipes éducatives, l'esprit du décret, le principe d'équité, le caractère raisonnable), l'étude porte sur ses effets : en quoi les mesures décrétées favorisent-elles la prise en compte des besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire ? Ensuite, elle interroge de manière critique plusieurs points d'attention relevés par les parents, les enseignants et les professionnels parascolaires : le décret est-il sorti prématurément ? Quel besoin de l'élève peut être qualifié de « déraisonnable » ? Le décret est-il vraiment contraignant ? Au nom de l'équité ne crée-t-il pas des inégalités ? Quels sont les critères sur lesquels sont évalués les impacts financiers, organisationnels, environnementaux ou sur le bien-être des élèves, de leurs familles et du personnel éducatif ? Quels sont les effets de la médiation ou du recours en cas de litige sur le partenariat entre les parties prenantes ? Un élève est-il égal à un autre élève ? Existe-t-il un risque d'hyper-médicalisation des troubles d'apprentissage pour que des aménagements soient mis en place ?

Il est important d'en connaître les limites et les faiblesses pour pouvoir l'améliorer, le modifier. Cette étude nous éclaire déjà sur certaines questions. Notre équipe s'est penchée longuement sur le sujet en consultant un large panel d'acteurs mobilisés pour cette avancée vers une école inclusive.

TABLE DES MATIERES

L'étude en un coup d'œil.....	1
La FAPEO mène l'enquête	5
Objectifs de l'étude.....	5
Méthodologie de l'étude.....	5
Les questions	6
Des entretiens.....	7
Parcours scolaires des enfants à besoins spécifiques	9
La population scolaire en chiffres	9
Dans l'ordinaire	9
Dans le spécialisé.....	10
2015 : des chiffres chocs mis en lumière !.....	12
L'esprit du décret « Aménagements raisonnables dans l'ordinaire ».....	14
Du sur-mesure pour plus d'équité.....	14
Les motivations.....	15
Ce qui change avec le décret « Aménagements raisonnables »	17
Qui introduit la demande ?.....	17
Quels aménagements ?	18
La mise en place, dès l'inscription	18
Élaboration d'un plan individualisé d'apprentissage	19
Refus, conflit, litige ?	20
Ce que nous disent les enquêtes.....	21
Qui a répondu ?	21
Focus sur les témoignages de parents et d'élèves de l'enquête exploratoire.....	22
Quelle connaissance du décret ?.....	24
Connaissance de la notion d'aménagement raisonnable.....	24
Le décret, une information, un cadre légal bien diffusé : et déjà appliqué ?	25
La mise en place des aménagements raisonnables sur le terrain	26
Informations données en classe autour des aménagements raisonnables	26
Refus d'aménagements.....	26
Y-a-t-il a quelqu'un pour en parler ?	27
L'absence de protocole de mise en place des aménagements la première année de mise en œuvre du décret.....	28

Le manque de transmission durant le cursus scolaire	29
La mise en place et la coordination.....	30
La communication avec les parents.....	30
Rencontre concernant les aménagements raisonnables	31
Les spécialistes	31
Les besoins de l'élève.....	32
Du temps, du temps et encore du temps	32
Le plan individuel d'apprentissage (P.I.A.).....	32
L'évaluation à géométrie variable.....	33
La formation des équipes éducatives	33
Limites et faiblesses du décret.....	36
Un caractère raisonnable difficile à objectiver.....	36
Qu'en est-il aujourd'hui ?.....	38
La tentation des aménagements raisonnables faciles.....	38
Mais qui sont les bénéficiaires de ce décret ?.....	39
La mise en place des aménagements raisonnables pour un élève et la visée certificative... 41	
Le référentiel de compétences.....	42
L'application du décret lors des épreuves certificatives : et si on repensait le système d'évaluation ?.....	43
Autonomie.....	44
Continuité - transmission	45
Informations aux parents et aux élèves à besoins spécifiques	46
Le risque de la médicalisation à outrance.....	46
Qui pose le diagnostic ?.....	46
Mais à qui profite le décret ?.....	47
La formation initiale et continue, toujours inadaptée et insuffisante	48
Outiller les professeurs, les élèves, ou les deux ?.....	48
Les « fiches typologie », on en parle ?.....	49
Rôles de l'école et différenciation pédagogique.....	50
Où sont les moyens ?.....	51
Un enfant est-il vraiment égal à un autre enfant dans ce décret ?.....	52
Alors ce décret, la panacée ?	54
Bibliographie.....	57

« L'éducation inclusive doit également viser à promouvoir le respect mutuel, la tolérance et la dignité pour tous. Elle doit permettre la participation et l'affiliation dans la société. Le système éducatif doit donc viser à créer un environnement éducatif dans lequel l'approche éducative, la culture de l'établissement scolaire et le programme lui-même reflètent la valeur de la diversité »

Comité ONU des droits des personnes handicapées,
Observation générale n°4, 2016, § 15.

La FAPEO mène l'enquête

Les parents et les associations de parents de l'enseignement officiel que la FAPEO représente font part de manière récurrente des difficultés à faire reconnaître les besoins spécifiques de leurs enfants au sein de la classe ou de l'établissement scolaire dans l'enseignement ordinaire¹. Et cela n'est pas nouveau. Dès l'annonce de la concrétisation d'un décret établissant les mesures imposées aux établissements scolaires concernant l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques, nous étions décidés à faire une photographie de la situation de ces élèves dans les écoles alors que leur prise en compte, éventuelle, relevait depuis 2009 - sous l'impulsion de la Ministre de l'enseignement Marie-Dominique Simonet - de la bonne volonté d'enseignants participant à des projets pilotes.

En septembre 2017, alors que le *décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*, adopté en décembre 2017, n'était qu'en projet², la FAPEO a initié une enquête sur les « aménagements raisonnables » afin d'évaluer la situation des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Dans les mois qui suivirent, le décret était publié et mis en œuvre à la rentrée 2018. Nous avons alors décidé d'aller plus loin dans la collecte de données, dans ce nouveau contexte de la mise en œuvre des aménagements raisonnables.

Objectifs de l'étude

L'objectif était de réaliser un état des lieux à partir des différents points de vue : les élèves, les parents, les enseignants et les intervenants tiers sur leurs expériences de la mise en œuvre des aménagements raisonnables et leurs impressions avant et après ledit décret. Il est important pour la FAPEO de s'assurer que ce décret représente réellement une avancée pour les élèves et leurs parents.

Méthodologie de l'étude

Nous avons décidé de questionner les différents acteurs de terrain concernant la mise en œuvre du décret « aménagements raisonnables » dans l'enseignement ordinaire. À cet effet, nous avons réalisé deux enquêtes et des interviews.

Dans notre première enquête, exploratoire, nous avons réalisé une photographie de la situation des élèves à besoins spécifiques en 2017, dans l'enseignement ordinaire, avant que le décret « aménagements raisonnables » ne soit adopté. Nous avons voulu savoir à quel point les besoins spécifiques étaient connus, perçus, reconnus et suivis, mais aussi comment les

¹ LACROIX, J., « Le Pass-Inclusion, : la réponse à la gestion des troubles de l'apprentissage à l'école ? » Analyse de la FAPEO, 12/15, 2013.

² Décret du 6 décembre 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*.

aménagements correspondants à ces besoins étaient mis en place. À cet effet nous avons rencontré les différents publics cibles, à savoir : les élèves, parents, enseignants et directions.

Ensuite, après l'adoption du décret par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et une première rentrée des classes imposant la mise en œuvre des aménagements raisonnables, notre deuxième enquête s'est voulue plus précise et plus proche du terrain quant aux modalités de la mise en œuvre, le suivi, la communication, la coordination. Elle a permis, par ses questions ouvertes, de cerner les freins de la mise en œuvre. La démarche s'est voulue tant quantitative que qualitative. À cet effet nous avons également consulté des tiers intervenants non scolaires, des observateurs du monde de l'éducation, des parlementaires à l'origine de ce décret.

Les questions

Thématiques des questions posées dans les enquêtes	Aux élèves	Aux parents	Aux enseignants /directions
<i>Connaissance à propos des aménagements raisonnables</i>	X	X	X
<i>Présence d'élèves à besoins spécifiques dans la classe</i>	X		X
<i>Projet scolaire pour les élèves à besoins spécifiques</i>	X	X	X
<i>Importance des aménagements raisonnables</i>	X	X	X
<i>Détection des difficultés d'apprentissage</i>	X	X	X
<i>Réalisation bilan - diagnostic</i>	X	X	
<i>Interlocuteur au sein de l'école lorsqu'un diagnostic a été établi</i>	X	X	
<i>Rencontre-concertation-coordination pour la mise en place</i>	X	X	X
<i>Explications données lors de la mise en place</i>	X	X	X
<i>Écoute des besoins et des idées pour la mise en place</i>	X	X	X
<i>Changement dans le travail du fait de la mise en place</i>			X
<i>Sentiment perçu dans la classe depuis la mise en place</i>	X		X
<i>Refus de mise en place des aménagements raisonnables</i>	X	X	
<i>Suivi par un intervenant externe à l'école</i>	X	X	
<i>Relation avec les personnes externes</i>	X	X	X
<i>Existence de personne relais/ressource dans l'école</i>	X	X	X
<i>Mise en place d'un PIA pour les élèves à besoins spécifiques, concertation et communication sur le suivi avec les parents</i>		X	X
<i>Objet d'un point particulier du projet d'établissement de l'école</i>		X	X
<i>Aménagements raisonnables disponibles lors des évaluations</i>	X		X
<i>Transmission du dossier d'aménagements raisonnables lors de changement de classe, d'école, ...</i>	X	X	X
<i>Refus d'inscription de l'enfant dans l'école</i>	X	X	
<i>Coûts liés aux troubles de l'enfant par année scolaire</i>		X	

<i>Temps consacré par mois à la gestion des aménagements raisonnables (temps de déplacements, rendez-vous, soutien, aide, ...)</i>	X	X	
<i>Utilité étendue des aménagements raisonnables pour toute la classe</i>	X		X
<i>Temps de parole organisés au sein de la classe pour échanger</i>	X		X
<i>Connaissance de l'existence des brochures de sensibilisation réalisées par le Service Général du Pilotage du Système Educatif</i>			X
<i>Connaissance du Pass Inclusion</i>	X	X	X
<i>Suivi d'une formation sur les besoins spécifiques des élèves</i>			X
<i>Besoins en tant qu'enseignant pour soutenir ou mettre en place</i>			X
<i>Besoins en tant qu'élève pour se sentir à l'aise dans le travail scolaire</i>	X		
<i>Message aux professeurs par rapport à la façon de fonctionner pour apprendre</i>	X	X	
<i>Besoins pour améliorer la communication avec l'équipe pédagogique</i>		X	
<i>Type de besoins spécifiques</i>	X	X	X
<i>Attestation des besoins spécifiques</i>	X	X	
<i>Mise en place d'aménagements</i>	X	X	X
<i>Vécu au sein de la classe</i>	X	X	
<i>Acteurs présents lors de la réunion pour la mise en place</i>	X	X	X
<i>Protocole rédigé pour la mise en place</i>	X	X	
<i>Protocole transmis en cas de changement d'enseignant</i>	X	X	
<i>Refus d'aménagements – freins à la mise en place</i>	X	X	
<i>Information sur le nouveau décret</i>	X	X	X
<i>Effets positifs - négatifs</i>	X	X	X
<i>Changement d'attitude des enseignants</i>	X	X	
<i>Connaissance de la possibilité d'introduire un recours en cas de refus de mettre en place les aménagements raisonnables</i>	X	X	X
<i>Utilisation du recours</i>	X	X	X
<i>Non-demande de mise en place d'aménagements raisonnables</i>		X	
<i>Formations organisées</i>			X
<i>Motifs du refus</i>	X	X	X

Des entretiens

Pour étayer notre réflexion, nous avons également rencontré des personnes impliquées directement par le décret, de sa genèse à sa rédaction : ce décret, avant d'avoir été porté par des groupes parlementaires puis voté, est le résultat d'un long processus de consultation d'associations engagées pour faire valoir le droit aux aménagements raisonnables des élèves dans l'enseignement ordinaire. Ces entretiens ont permis de comprendre au mieux le contexte et les situations tant sur le terrain qu'au niveau de l'administration et des

organismes qui travaillent, entre autres, à faire évoluer l'accès, dans de bonnes conditions, pour tous les élèves, à l'enseignement obligatoire ordinaire. Les réalités des familles, des enseignants, des services spécialisés, de médiation mais surtout des élèves peuvent se rejoindre, comme elles peuvent être à des distances kilométriques.

Nous remercions particulièrement : Jean-Pierre Coenen (Président de la Ligue des droits de l'enfant), Thomas Dabeux (Secrétaire politique, Asbl Inclusion), Maria-Luisa Dalmasso (parent d'élève), Virginie Detaille (attachée à l'Administration générale de l'enseignement obligatoire, service médiation), Jean-Jacques Detraux (Professeur émérite Université de Liège et Université Libre de Bruxelles, psychologue et pédagogue, Président du CEFES-ULB), Axelle Frérotte (institutrice et parent d'élève), Véronique Jamoulle (Parlementaire PS à la Fédération Wallonie-Bruxelles de 2014 à 2019), Sophie Leclère (Asbl Corps à cœur), Marie Luisi (collaboratrice du service local francophone chez Unia), Ghislain Magerotte (Professeur émérite à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Mons), Joëlle Maison (Parlementaire Défi à la fédération Wallonie-Bruxelles de 2014 à 2019), Philippe Rateau (parent militant et membre du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé), Isabelle Resplendino (parent d'élève, Présidente de l'Association pour les Français en situation de handicap en Belgique), Annette Teusch (parent d'élève), Karin Van der Straeten (collaboratrice du Délégué général aux droits de l'Enfant), Mireille Vincent (parent d'élève et militante à l'ASBL Apeda ; Association belge de Parents et Professionnels pour les Enfants en Difficulté d'Apprentissage). Leurs témoignages ont nourri notre réflexion et illustré les sondages plus anonymes.

PARCOURS SCOLAIRES DES ENFANTS A BESOINS SPECIFIQUES

La population scolaire en chiffres

Selon les Indicateurs de l'enseignement 2019, la population scolaire a tendance à augmenter tant dans l'ordinaire que dans le spécialisé.

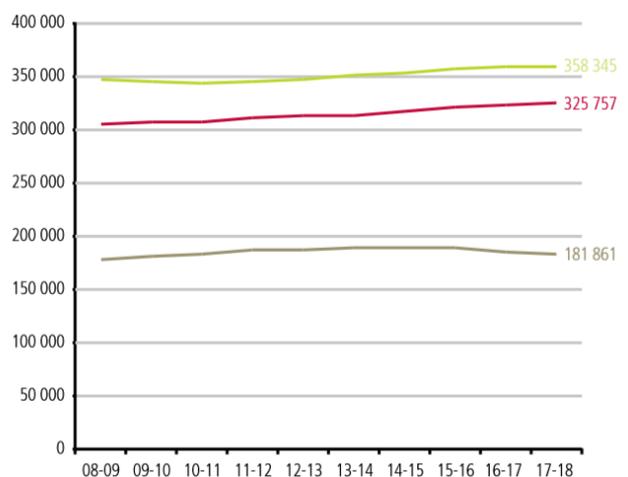
Dans l'ordinaire

En dix ans, les niveaux maternel et primaire ont vu leur population scolaire croître de 2 % et 7 % respectivement. La population scolaire de l'enseignement secondaire présente quant à elle un taux de croissance de 4 %. Cependant depuis l'année scolaire 2014-2015 le nombre d'élèves dans l'enseignement maternel est en baisse constante en raison de la baisse des naissances observée dans la population de la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2010. On note dans l'enseignement maternel une diminution de 1,7 % soit 3 202 élèves par rapport à l'année scolaire 2016-2017³.

En 2017-2018 :

- L'enseignement maternel recense 181 861 élèves,
- L'enseignement primaire compte 325 757 élèves,
- L'enseignement secondaire (plein exercice et CÉFA) draine 358 345 élèves.

4.1 Évolution de la population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire de plein exercice et en alternance (CÉFA) de 2008-2009 à 2017-2018



En 2017-2018, 325 757 élèves fréquentent l'enseignement primaire ordinaire.

■ Maternel
■ Primaire
■ Secondaire (plein exercice et en alternance)

³ Les indicateurs de l'enseignement, 2019, pp 18-19.

Dans le spécialisé

L'enseignement secondaire spécialisé se répartit en sept types d'enseignement, le type 8 (troubles de l'apprentissage) n'étant pas organisé à ce niveau avant la rentrée de 2019. Le type 1, « Retard mental léger », accueille 9 099 élèves, soit 49,2 % des élèves fréquentant l'enseignement secondaire spécialisé⁴.

- Pour l'année scolaire 2017-2018, le nombre d'élèves⁵ dans l'enseignement spécialisé se répartissait comme suit :
 - o 1 491 élèves, filles et garçons confondus, fréquentent l'enseignement maternel.
 - o 17 853 élèves suivent l'enseignement primaire.
 - o 18 499 élèves, l'enseignement secondaire.

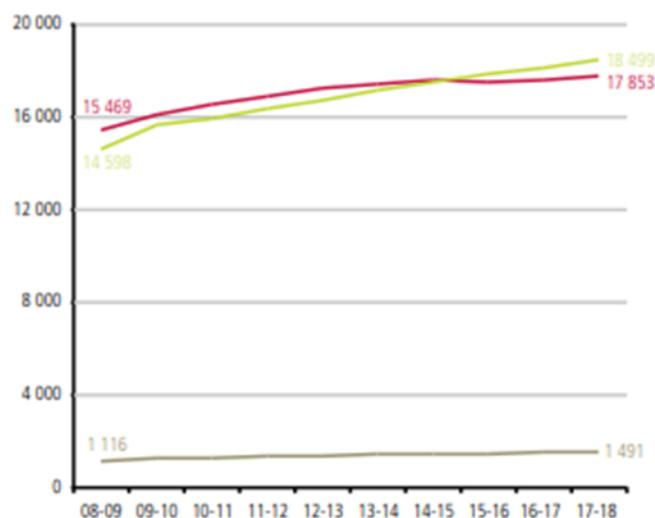
- En dix ans, le nombre d'élèves a augmenté :
 - o En maternel de 21 %
 - o En primaire de 14 %
 - o En secondaire de 21 %.

- Le nombre de garçons est systématiquement supérieur à celui des filles : celles-ci composent un peu plus d'un tiers des effectifs de l'enseignement spécialisé (35,6 %). En dix ans, dans l'enseignement primaire spécialisé, le nombre de garçons a augmenté dans une proportion plus importante que le nombre de filles, passant de 9.872 à 11.513 garçons (+17 %) et de 5 857 à 6 340 filles (+8 %). En dix ans, le nombre de garçons dans l'enseignement secondaire spécialisé est passé de 9 799 à 11.898 et le nombre de filles est passé de 5 450 à 6 601, soit une augmentation de 21 %.

⁴ Les indicateurs de l'enseignement 2017, page 24.

⁵ Les indicateurs de l'enseignement 2018, page 22.

4.2 Évolution de la population scolaire dans l'enseignement spécialisé de 2008-2009 à 2017-2018



En 2017-2018, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire spécialisé est de 17 853 et celui en secondaire s'élève à 18 499 élèves.

6

En ce qui concerne particulièrement le type 8 créé en primaire pour accueillir les enfants atteints de troubles de l'apprentissage, il n'existe pas en tant que tel en secondaire au moment de rédiger cette étude. La visée de cet enseignement spécialisé est de permettre le retour dans l'enseignement ordinaire en secondaire. Malheureusement, ce n'est pas le cas. Les enfants fréquentant le type 8 dans l'enseignement primaire poursuivent soit dans l'enseignement spécialisé en secondaire dans un autre type (type 1 « Retard mental léger » et type 3 « Troubles du comportement »), soit dans l'enseignement secondaire ordinaire (en 1^{ère} commune s'ils ont leur CEB, en 1^{ère} différenciée s'ils ne l'ont pas obtenu), et éventuellement avec un projet d'intégration (encadrement pédagogique supplémentaire venu de l'enseignement spécialisé dans lequel l'élève est administrativement inscrit).

L'enseignement spécialisé de type 8⁷ :

- Rassemble 41 % de la population scolaire de l'enseignement primaire spécialisé en 2016-2017.
- Accueille principalement des élèves provenant du 1^{er} degré de l'enseignement primaire ordinaire. Il a pour finalité la réintégration dans l'enseignement ordinaire.
- Une grande partie des élèves ayant fréquenté le type 8 en primaire passent dans l'enseignement secondaire ordinaire (44 % en 2011-2012, 37 % en 2016-2017).

⁶ Les indicateurs de l'enseignement 2019, page 19.

⁷ Les indicateurs de l'enseignement 2018, pp. 24-25.

- Environ un tiers de ces élèves poursuivent leur scolarité dans le secondaire spécialisé (majoritairement dans le type 1, dans une moindre mesure dans le type 3).
- Le passage vers le primaire ordinaire concernait 11 % de ces élèves en 2011-2012 mais 21 % en 2016-2017. Un glissement s'opère donc : en 2016-2017, les élèves ont davantage tendance à poursuivre leur parcours scolaire dans l'enseignement primaire ordinaire qu'auparavant, et l'enseignement secondaire ordinaire semble moins fréquenté par ceux-ci.

2015 : des chiffres chocs mis en lumière !

En 2015, Jean-Pierre Coenen (Président de la Ligue des droits de l'enfant) dénonçait l'augmentation croissante des orientations vers l'enseignement spécialisé : « *Rappelons le contexte. En quinze ans, le nombre d'élèves accueillis dans l'enseignement spécialisé a augmenté de 25,7 %, passant de 26 891 à 33 820 jeunes. Cette augmentation est spécifique à certains « types » de l'enseignement spécialisé, à savoir les type 8 (troubles instrumentaux et troubles d'apprentissage) et type 1 (retard mental léger). Les raisons en sont connues ; elles ne découlent pas toujours d'une augmentation d'enfants porteurs de handicaps ou de troubles instrumentaux, mais plus souvent d'une orientation inadéquate des enfants de milieux socialement défavorisés. Autrement dit, la majorité des élèves qui sont orientés vers l'enseignement de T8 et de T1 n'y ont, tout simplement, pas leur place.* »

Il questionnait avec force les motivations de ces orientations : « *Ces milliers d'élèves sont littéralement « jetés » de l'enseignement ordinaire alors qu'ils ont les compétences intellectuelles adéquates, mais ont le malheur de provenir de milieux sociaux défavorisés ou précarisés et pour lesquels les écoles ne parviennent pas – ou ne veulent pas – mettre en place des dispositifs pédagogiques visant la réussite de tous. L'enseignement spécialisé est trop souvent la voie de garage par laquelle l'enseignement ordinaire se débarrasse de ses élèves les plus en difficulté.* »⁸ C'est qu'au même moment, à la suite de l'analyse des *Indicateurs de l'enseignement*, Alice Romainville, pour l'Observatoire belge des inégalités, se fait le relais d'une information révélée par ces statistiques qui éclaire l'identification de l'origine sociale des élèves dans l'enseignement spécialisé : « *D'une façon générale, sur cent enfants du « décile 1 » (les enfants les plus défavorisés), 5,62 % sont scolarisés dans le spécialisé. Sur cent enfants du « décile 10 » (les enfants les plus favorisés), la part tombe à... 1,53 %. Le plus troublant, c'est que la surreprésentation des enfants d'origines défavorisées se vérifie dans chacun des 8 « types » qui structurent l'enseignement spécialisé (...). Etonnant puisque ces troubles ne semblent pas pouvoir s'expliquer par l'environnement social de l'élève.* »⁹. Le lien entre niveau socio-économique et orientation vers l'enseignement spécialisé est établi et reste d'actualité en 2019. À son tour, Pierre Bouillon, pour *Le Soir*¹⁰, insistait sur ces faits et renvoyait aux données existant à l'époque (2010-2011 – source ETNIC).

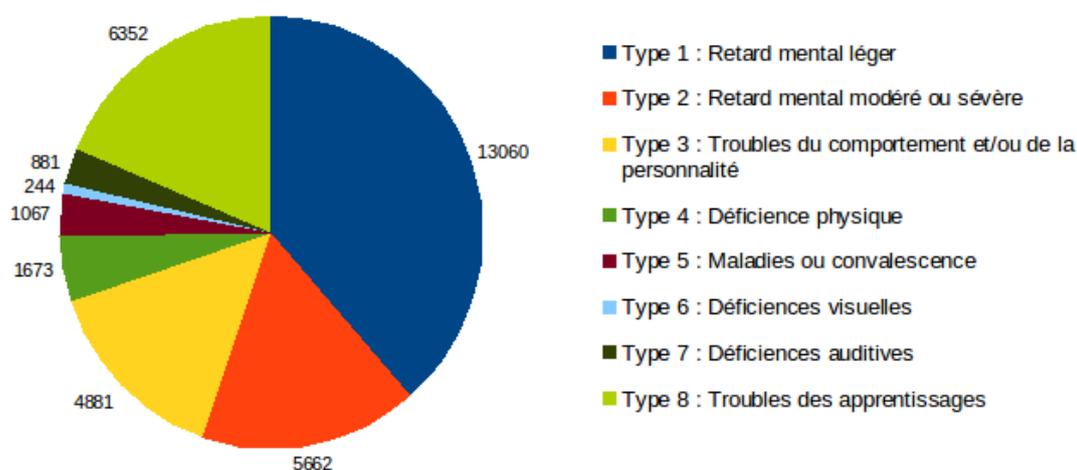
⁸ COENEN, J-P., Communiqué de presse de la Ligue des droits de l'enfant, « Orientation abusive vers l'enseignement spécialisé », 1 février 2015.

⁹ ROMAINVILLE, A., « Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres », Observatoire belge des inégalités, 10 avril 2015.

¹⁰ BOUILLON, P., « Les pauvres sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé », *Le Soir*, 15 avril 2015.

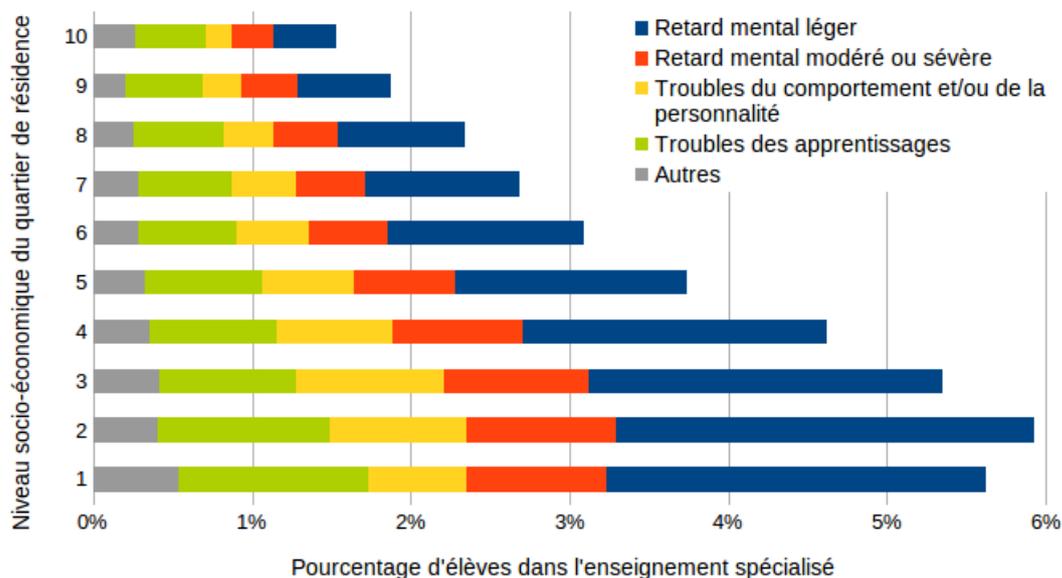
Répartition des élèves dans les différents types d'enseignement spécialisé (2010-2011)

Source: Indicateurs de l'enseignement 2012, Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC



Proportion d'élèves dans l'enseignement spécialisé selon le niveau socio-économique

Source: Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC



C'est dans ce contexte que la réforme du système éducatif a démarré durant la législature 2014-2019. L'Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence¹¹ dans son Axe stratégique 4 aborde cette problématique. L'ambition exposée dans cet Avis est de réduire, à

¹¹ AVIS N°3 du Pacte d'excellence, p.250, sur pactedexcellence.be.

l'horizon 2030, le ratio de l'enseignement spécialisé à son niveau de 2004 (environ 30 000 élèves) actuellement de 37 000 élèves (5,2% en primaire, 4,7% en secondaire). Compte tenu des prévisions démographiques en hausse pour les dix années à venir, il était estimé que l'enseignement spécialisé compterait encore 30 000 élèves en 2030¹². L'objectif fixé dans cet Avis approuvé par le gouvernement en place est bien d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire et par là-même de faire diminuer le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé.

L'esprit du décret « Aménagements raisonnables dans l'ordinaire »

Le décret *relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques* vise à rendre plus facile la prise en compte de ces besoins et la mise en œuvre d'aménagements raisonnables fixés comme tels par les parties prenantes.

Du sur-mesure pour plus d'équité

L'enseignement spécialisé ne cesse d'accueillir de plus en plus d'enfants, dont une partie pourrait moyennant des aménagements raisonnables, rester dans l'enseignement ordinaire, primaire et secondaire. Tel est le postulat de départ. Dans le même temps, ce décret s'inscrit dans la logique de la réforme du pilotage des établissements ordinaires et spécialisés, lequel amène les écoles à avoir une réflexion sur les forces et les faiblesses de leur établissement en examinant les indicateurs mis à disposition par le pouvoir régulateur. Le processus engage chaque école à se fixer des objectifs, notamment en matière d'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire. Une fois définis, les objectifs spécifiques seront traduits en initiatives concrètes. Le plan de pilotage¹³ fait l'objet d'un contrat d'objectifs qui sera évalué tous les trois ans.

Par ce décret, la Fédération Wallonie-Bruxelles entend répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire en déployant les aménagements raisonnables, en réformant le mécanisme d'intégration par la création des pôles territoriaux¹⁴ et enfin en diminuant drastiquement l'orientation des enfants « dys » vers l'enseignement spécialisé. Le décret est accompagné d'autres mesures comme la réforme de l'orientation avec notamment la vérification du respect des obligations pour l'établissement scolaire de mettre suffisamment en œuvre les aménagements nécessaires à la scolarité de l'élève, préalablement à toute orientation vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 ou 8 ; les orientations liées à l'Indice Socio-Économique ; au genre de l'élève ou au fait qu'il soit diagnostiqué avec « dys ».

¹² Ibidem

¹³ Pour en savoir plus sur les plans de pilotage : www.fapeo.be/les-plans-de-pilotage/

¹⁴ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, « Se préparer aux aménagements raisonnables », 3-03-2018, sur enseignement.be

L'enseignement spécialisé de type 8 est spécialement visé par ces réformes, étant donné l'augmentation supérieure à la moyenne des élèves dans ce type et l'absence de continuum entre le primaire et le secondaire. Le type 8 devra accueillir exclusivement les élèves à besoins spécifiques qui, malgré tous les moyens mis en place dans l'enseignement ordinaire, n'ont pu « évoluer » de manière significative dans l'enseignement ordinaire. Selon ces réformes encore, les troubles d'apprentissage doivent constituer une priorité de la formation en cours de carrière et l'enseignement de type 8 devra être prolongé jusqu'à la fin du tronc commun¹⁵.

Les motivations

Pour comprendre la construction de ce décret, nous avons interrogé Mesdames Véronique Jamouille et Joëlle Maison sur leurs motivations à porter la proposition de décret sous la législature précédente.

Véronique Jamouille : *« Ce texte est né d'un Groupe de travail parlementaire (dit « besoins spécifiques ») qui a réuni les différents groupes politiques sur la base de différentes propositions allant dans le sens de l'inclusion. Il fut proposé de les examiner conjointement pour aboutir à un seul texte qui puisse être porté par l'ensemble des groupes. La démarche a été particulièrement constructive et consensuelle, ce qui n'est pas spécialement le quotidien dans un Parlement. (...) L'idée forte de la proposition est de créer un espace de dialogue entre les équipes pédagogiques et les parents pour amener à l'introduction d'aménagements raisonnables pour les besoins spécifiques de certains élèves. En ce sens, nous rencontrons bien l'idée du Pacte pour un Enseignement d'Excellence préconisant de favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques, moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables (objectif stratégique 4.1, Axe stratégique 4). »*

Joëlle Maison : *« Il s'agissait de porter un texte fondateur et d'entamer une démarche porteuse de sens et de beaucoup d'espoir pour les élèves jusqu'alors confrontés à une réelle discrimination. Certes, de nombreuses écoles proposaient déjà des aménagements raisonnables, mais il fallait décider d'un socle et d'une méthode communs afin d'éviter les disparités (d'écoles en écoles) dans l'accueil et la manière de considérer ces enfants qui, à défaut d'aménagements raisonnables, ne se trouvent pas dans une situation d'équité propice aux développements de leurs compétences en milieu scolaire. (...) La mise en place d'aménagements raisonnables est un levier indispensable à la lutte contre le décrochage scolaire des élèves à besoins spécifiques. Ces élèves ont en commun une faible estime de soi, et donc une propension à la démotivation et au découragement. Ils sont donc particulièrement exposés au décrochage et à l'échec. »*

La motivation générale du texte se place bien dans l'esprit de cette avancée vers une école plus inclusive, pour une société plus équitable, en accord avec les textes internationaux relatifs aux droits de toutes les personnes dans leurs différences. Dans l'avis 146 du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé¹⁶, en 2013, la question « vers quel choix de société aspirons-nous ? » est énoncée. L'accent est mis sur cette volonté de décloisonnement : *« Si l'on accepte comme postulat de base que, par sa nature même, la société est formée d'éléments hétérogènes, il y a lieu, pour*

¹⁵ Présentation de Laurence Weerts, Cellule Opérationnelle du Changement, *Forum « Vers une école inclusive »*, Cefes-In ULB, février 2019.

¹⁶ Avis n°146 du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé, 11-09-2013.

cette même société, de réfléchir et de choisir la meilleure manière d'aborder cette diversité. Si la société fait le choix de considérer la différence comme un handicap, elle démontre seulement une aptitude à cloisonner, à distinguer, à compartimenter, à ranger les humains selon certains critères et à adopter ainsi une attitude discriminatoire et souvent injuste. En revanche, si cette même société considère chaque citoyen, dès sa naissance, comme une personne riche de ses particularités, c'est alors une société qui rassemble et qui accorde à chacun la place qui lui revient. Celle-ci doit pouvoir se construire en dehors des seules valeurs marchandes, les préoccupations sociétales se situant bien au-delà des objectifs de rentabilité. Toutefois, selon ses potentialités, chaque individu doit devenir acteur de sa vie dans cette société inclusive. L'inclusion exige un travail sur les mentalités et sur les attitudes prédominantes de la société et des milieux éducatifs en réfléchissant sur la place que doit avoir toute personne à besoins spécifiques dans les lieux d'apprentissages et dans la vie de tous les jours. C'est le choix d'une société plus juste, plus harmonieuse et plus cohérente qui va induire le regard de l'homme sur l'homme et déterminer ainsi l'École idéale. Il faut penser l'École de demain en plaçant le jeune au centre de ces questionnements avec des notions de liberté, de tolérance, de respect, de justice, d'indépendance, d'ouverture, de compréhension, de curiosité, de créativité, de droits et de devoirs. »

On le voit, ces motifs rejoignent tout-à-fait l'un des objectifs stratégiques du Pacte « OS 4.4 : « Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé : il est certain que l'objectif même d'une école inclusive n'est pas compatible avec le principe d'un enseignement spécialisé considéré isolément et de façon « cloisonnée ». À l'évidence, l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé n'est pas l'illustration d'un problème spécifique à cet enseignement. Au contraire, c'est le système d'enseignement en général, et l'enseignement ordinaire en particulier, qui sont interpellés au premier chef par ce phénomène qui révèle plus que probablement le fait que trop souvent l'enseignement ordinaire ne parvient pas – et, parfois, ne veut pas – conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester. Il est, en outre, difficile de ne pas lier la forte croissance des élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8 au phénomène plus large de relégation qui aboutit à concentrer des élèves qui ne devraient pas y être inscrits, en particulier les élèves les plus défavorisés, au sein d'un enseignement qui n'a pas cette mission tandis que ce phénomène aboutit à creuser les inégalités. »¹⁷

¹⁷ Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, Axe stratégique 4, OS 4.4 : « Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé », p.248, 7 mars 2017.

Ce qui change avec le décret « Aménagements raisonnables »

Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le 7 décembre 2017 la proposition de décret qui imposera aux écoles, dès la rentrée scolaire 2018, d'accepter la mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques. Ce texte vise à donner un caractère plus inclusif à l'école, et ce au profit des enfants à besoins spécifiques, et à lutter ainsi contre les discriminations. Tout élève, fréquentant l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente des « besoins spécifiques » a le droit de bénéficier d'aménagements raisonnables. Ces aménagements peuvent être matériels, organisationnels ou pédagogiques. Le caractère *raisonnable* d'un aménagement est évalué sur la base du coût, de la fréquence et de la durée d'utilisation, des répercussions sur l'organisation, sur l'environnement, sur l'élève et son bien-être, mais aussi sur l'absence d'alternatives équivalentes¹⁸.

Code de l'enseignement Art. 1.3.1-1

1° aménagements raisonnables : les mesures appropriées, prises en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'école qui doit les adopter une charge disproportionnée, conformément à l'article 3, 9° du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination [2017 – En vigueur au 01-09-2018]

5° besoins spécifiques : les besoins reconnus résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé.

Ces besoins spécifiques font l'objet d'un diagnostic établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical ou psychomédical ou par une équipe médicale pluridisciplinaire.

Qui introduit la demande ?

Les parents de l'élève ou toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait de l'enfant s'il est mineur, l'élève majeur, le CPMS, tout membre du conseil de classe

¹⁸ Décret du 6 décembre 2017 op cit.

ou de la direction de l'établissement. Une décision d'un organisme public régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap peut aussi appuyer la demande.

Un délai de moins d'un an entre la date d'émission du diagnostic et l'introduction de la première demande d'aménagement auprès de l'établissement scolaire doit être respecté.

Quels aménagements ?

L'élève pour qui la demande a été introduite, est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels et/ou pédagogiques appropriés, pour autant que sa prise en charge par l'enseignement spécialisé ne soit pas indispensable selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. On adaptera par exemple l'accès physique à l'école, aux salles de classe et aux commodités, les supports pédagogiques (pc, tablettes, logiciels spécifiques, taille des caractères...), le temps imparti pour accomplir les tâches, un espace dédié au repos, au mouvement et toute mesure qui sera estimée nécessaire par les spécialistes.

La mise en place, dès l'inscription

Ces aménagements sont élaborés et évalués dans le cadre de réunions collégiales réunissant les partenaires autour des besoins de l'élève : le chef d'établissement, des représentants du conseil de classe, du CPMS et les parents de l'élève ou toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait de l'enfant mineur ou de l'élève lui-même s'il est majeur. Un spécialiste pourra être invité à cette concertation, sous réserve de l'accord de la direction, afin de mieux cibler les besoins de l'élève. L'aménagement sera mis en place dans les plus brefs délais. Le protocole consignant ces aménagements et fixant les modalités et les limites des aménagements sera signé par le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur, et par l'élève majeur ou ses représentants légaux s'il est mineur. Pour assurer la continuité, ce protocole suivra l'élève quand il change d'école, de cycle, de niveau ou de degré. C'est l'école qui l'a établi qui le transmet, pour information, à qui de droit. Les aménagements devront également être utilisés lors des épreuves internes et externes.

Sur la base des informations transmises par les représentants légaux, le chef d'établissement prendra, dès l'inscription de l'élève, les dispositions d'information, de concertation et de mise en place des aménagements.

Élaboration d'un plan individualisé d'apprentissage

La Fédération Wallonie-Bruxelles a publié une circulaire de mise en œuvre des « aménagements raisonnables »¹⁹ pour la rentrée de septembre 2018. Cette circulaire explique le contexte, les objectifs, les définitions des « besoins spécifiques » et des « aménagements raisonnables », les distinctions entre les aménagements matériels, organisationnels et pédagogiques, et dresse une typologie composée de 19 fiches-outils de référence pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Les besoins repris ne se limitent pas aux troubles d'apprentissage, mais y sont aussi reprises les informations utiles pour la prise en charge des élèves avec déficiences mentales, troubles du comportement, maladies invalidantes, handicaps physiques, visuels et auditifs. Cette circulaire est en quelque sorte le « mode d'emploi » du décret. Elle est destinée au personnel éducatif et est suivie d'un document qui sert à rédiger le protocole de mise en place des aménagements de l'élève. Cet outil n'a pas été réalisé comme un dispositif figé mais incite aux adaptations dans le cadre de l'école inclusive.

Suivront les circulaires 6977²⁰ et 6978²¹ concernant les dispositions relatives à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB) et pour le CE1D et le CESS, pour l'année scolaire 2018-2019, dans lesquelles on peut trouver la liste non exhaustive des aménagements autorisés lors de ces épreuves certificatives.

Et suit enfin l'Arrêté du gouvernement fixant « la liste exhaustive des professions médicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire »²².

*Art 4 §6. Les aménagements et interventions prévus sur le plan spécifiquement pédagogique font l'objet d'un **plan individualisé d'apprentissage** selon les mêmes modalités que celles définies par l'article 7bis du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire. Ces modalités du plan individualisé d'apprentissage sont applicables pour tout élève éprouvant des besoins spécifiques attestés, comme prévu à l'article 5, 22°, quels que soient le niveau ou la forme de l'enseignement ordinaire obligatoire suivis par l'élève. Ces aménagements et interventions d'ordre pédagogique relèvent également des démarches collectives de l'équipe éducative en matière de stratégies inclusives au sein de chaque établissement scolaire, définies par le projet d'établissement et par le plan de pilotage tel que prévu à l'article 67.²³*

¹⁹ Circulaire 6831 de mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 19-09-2018.

²⁰ Circulaire 6977 concernant les dispositions relatives à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2018-2019, 06-02-2019

²¹ Circulaire 6978 concernant les directives relatives à l'organisation des épreuves externes certificatives « CE1D » et « CESS » de l'année scolaire 2018-2019, 06-02-2019.

²² Arrêté du gouvernement de la Communauté française fixant la liste exhaustive des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire, 22-08-2019.

²³ Décret du 6 décembre 2017 op cit.

Le plan individuel d'apprentissage est un outil de suivi des apprentissages²⁴ élaboré pour chaque élève, et ajusté durant toute sa scolarité par le conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données de ce plan que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation²⁵.



Refus, conflit, litige ?

Ce qui est vraiment nouveau, c'est qu'en cas de litige sur la mise en place des aménagements raisonnables, les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur ou toute autre personne investie de l'autorité parentale pourront adresser une demande de conciliation par lettre recommandée ou par courrier électronique avec accusé de réception auprès des services du gouvernement en joignant les pièces justifiant la demande d'aménagements matériels, organisationnels, méthodologiques et pédagogiques appropriés. Dans le mois de l'introduction de la demande, les services du gouvernement assureront une conciliation entre les parties.

En cas d'échec de la conciliation, un recours auprès de la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif peut être déposé, par envoi recommandé ou par courrier électronique avec accusé de réception dans les 10 jours ouvrables après réception de la décision.

Cette Commission est composée des représentants du gouvernement, du Délégué Général aux Droits de l'Enfant, de l'Administration des Infrastructures, des représentants des pouvoirs organisateurs, du CPMS et des fédérations d'associations de parents.

²⁴ Plan Individualisé d'Apprentissage : utilisé dans l'enseignement spécialisé depuis de nombreuses années, dans le 1^{er} degré différencié de l'enseignement ordinaire, pour les élèves en intégration, et pour les élèves qui, n'ayant pas une évolution normale en 1^{ère} C, passent en 2^{ème} C dans le cadre du 1^{er} degré commun sans redoublement.

²⁵ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé - article 4 §1er, 19°.

CE QUE NOUS DISENT LES ENQUETES

Qui a répondu ?

La FAPEO a décidé de questionner les élèves et les différents acteurs de terrain concernant la mise en œuvre du décret « Aménagements raisonnables ». À cet effet, nous avons réalisé deux enquêtes et des entretiens ciblés. Les deux panels de répondants ne se veulent pas représentatifs (il ne s'agit pas d'un échantillonnage scientifique) mais ils permettent d'une part de donner la parole aux parents, aux élèves et aux enseignants, et d'autre part, de faire ressortir des points d'attention.

386 personnes ont répondu à la première enquête, parmi lesquelles :

- 49,7% de réponses de parents,
- 38,5% de réponses d'enseignants,
- 11,8% de réponses d'élèves.

Proportions répondants parents/élèves Enquête 1	Maternel	Primaire	Secondaire
Ordinaire	34	92	104
Spécialisé	1	12	10
Qualifiant			14

495 personnes ont répondu à la seconde enquête, on y compte :

- 56% de réponses de parents,
- 36% d'enseignants-directions,
- 8% d'élèves.

Proportions répondants parents/élèves Enquête 2	Maternel	Primaire	Secondaire
Ordinaire		172	99
Spécialisé		25	6
Qualifiant			13

La première enquête était exploratoire et a permis d’affiner les questions de la seconde. Celle-ci s’est voulue plus précise et plus proche du terrain quant aux modalités, au suivi, à la communication, à la coordination des aménagements pour les besoins spécifiques des élèves, et enfin la formation des équipes éducatives. Des questions ouvertes et fermées ont été posées.

Focus sur les témoignages de parents et d’élèves de l’enquête exploratoire

Tant dans le premier que dans le deuxième questionnaire, nous avons reçu de nombreux commentaires dans les questions ouvertes. Si certains commentaires étaient convergents, d’autres pouvaient nous montrer des réalités totalement différentes d’un établissement scolaire à un autre. Voici donc une compilation de quelques commentaires afin d’illustrer ces situations vécues par les élèves, exprimés dans l’enquête exploratoire.

Dans le questionnaire « parents », concernant la mise en place des aménagements raisonnables, deux sons de cloche : les élèves qui bénéficient de tels aménagements et ceux à qui l’on refuse l’ensemble des demandes. Quelques exemples de commentaires.

Retours positifs	Retours mitigés ou négatifs
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d’un ordinateur/tablette • Changement de police d’écriture • Photocopies uniquement en recto • Temps supplémentaire • Calculatrice • Horaire adapté • Soutien supplémentaire dans la compréhension des consignes • Texte écrit pour remplacer les compréhensions à l’audition • Possibilité de bouger/se déplacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Refus d’évaluations orales • Refus par rapport à l’utilisation d’un logiciel adapté • La mise en place des adaptations varie d’un enseignant à l’autre • Parents pas mis au courant de la mise en place ou non des aménagements • Refus d’appliquer les demandes • Humiliation des enfants suite à ces demandes • Vu comme du favoritisme de la part des enseignants • Dénier : l’école/l’enseignant sait mais ne fait rien • Manque de collaboration • Pas de vision à long terme

Le bilan est donc très mitigé et il apparaît clairement que tous les enfants ne bénéficient pas de la même compréhension concernant leurs besoins afin de progresser dans des conditions acceptables.

Une autre question portait sur les besoins des parents afin de se sentir à l’aise dans la mise en place et le suivi des aménagements raisonnables. Là aussi, les demandes vont de la simple

reconnaissance des besoins de l'élève à la mise à disposition d'une personne de référence dans l'école.

Voici quelques propositions exprimées par les parents :

- Une communication régulière tout au long de l'année
- Une personne de référence dans l'école qui informera aussi bien les parents que les enseignants
- Un dialogue possible
- Une formation reçue par tout le personnel de l'école afin d'en savoir plus sur ces « différences invisibles »
- Que chaque élève soit traité de façon égale, que ces besoins puissent être écoutés et appliqués
- Une équipe pluridisciplinaire qui soutiendra les parents et l'enseignant et s'assurera de la mise en place réelle de ces aménagements
- Un cadre légal clair et savoir à qui s'adresser s'il n'est pas respecté
- Une réelle transparence envers tous les parents : envers les parents d'enfants qui bénéficient d'aménagements et envers les autres également
- Des rencontres régulières et une évaluation de ce qui est mis en place

Dans l'ensemble, toutes les demandes n'exigent pas un engagement financier disproportionné de la part de l'école, argument qui sert souvent à clôturer les discussions. Dans l'ensemble, les parents ont réellement besoin de se sentir écoutés et de voir que des actions concrètes sont prises concernant leur enfant. Beaucoup de solutions et de compromis peuvent déjà sortir de réels moments de discussions et de compréhension réciproque des réalités vécues par chacun et chacune. Ensuite, il a été demandé aux parents : « qu'auriez-vous envie de transmettre comme message à l'équipe pédagogique par rapport à la façon de fonctionner de votre/ vos enfant(s) dans ses/leurs apprentissages ? ». Dans la grande majorité des très nombreuses réponses à cette question, les parents nous parlent d'écoute, d'empathie et de respect mutuel. En un mot, collaborer réellement pour permettre à chaque jeune de prendre confiance et de progresser dans ses apprentissages, peu importe les barrières qui pourraient se dresser devant lui. Les parents sont conscients du rôle primordial que jouent les enseignants dans le développement de la confiance en eux et le processus d'apprentissage.

Quelques exemples :

- « *Nous ne sommes pas des professionnels, mais nous connaissons nos enfants et agissons pour leur bien-être et non pour les (sur-)protéger ou ennuyer les professeurs* »
- « *Il ne le fait pas exprès* », « *laissez-lui sa chance* »
- « *Ne le réduisez pas à son trouble, ne le dénigrez pas non plus ! Appuyez sur ses forces* »
- « *Oui, l'école devrait pouvoir adapter ses apprentissages à TOUS les élèves* »
- « *Ne le jugez pas tout de suite, laissez-lui le temps de vous montrer qui il est* »
- « *Il ne le fait pas exprès, il est en souffrance et on doit être là pour l'aider* »
- « *Si chacun y met du cœur et des compétences, on ne cesse d'être étonné par ces enfants extraordinaires !* »
- « *Donnez-leur une vraie chance car ces enfants travaillent plus que les autres* »

Les jeunes n'ont, quant à eux, que très peu exprimé leur ressenti concernant leurs besoins spécifiques ainsi que les messages qu'ils aimeraient adresser aux enseignants. Ces questions ouvertes sont restées sans réponse : pas l'habitude de prendre la parole par rapport à leurs besoins, trop jeunes, pudiques, détachés, pas de leur ressort... ?

Quelle connaissance du décret ?

Connaissance de la notion d'aménagement raisonnable

Les aménagements raisonnables à l'école, en avez-vous déjà entendu parler ? Avez-vous été dans la situation, pour vous, un autre élève, un de vos élèves ou un de vos enfants de devoir mettre en place ou bénéficier de ces aménagements ?

Dans l'enquête exploratoire, juste avant le vote du décret « Aménagements raisonnables » :

- Une majorité des parents ayant répondu sont des parents dont les enfants ont des besoins spécifiques attestés médicalement ; les autres en ont déjà entendu parler.
- Neuf enseignants sur dix ont, ou ont eu, des élèves à besoins spécifiques dans leurs classes. La quasi-totalité des enseignants ayant répondu à la première enquête sont au fait.
- Un peu plus de la moitié des élèves qui ont répondu ont connaissance de cette notion d'aménagements raisonnables à l'école, qu'ils en soient les bénéficiaires directs ou les témoins, en classe, d'aménagements pour d'autres élèves.
- Les aménagements raisonnables pour les élèves sont selon eux un droit, une obligation et totalement indispensables.

Avant le décret, parents, élèves et enseignants ont une expérience personnelle directe ou une connaissance indirecte des aménagements raisonnables. Depuis 2009, l'information s'est bien diffusée.

Qui a détecté les difficultés d'apprentissage ?

- Les parents : 54,8%
- Les médecins : 19,2%
- Les enseignants : 15,1%
- En outre : 86,3% des parents ont fait appel à une équipe pluridisciplinaire afin d'effectuer un bilan.

Les aménagements raisonnables font-ils l'objet d'un point particulier du projet d'établissement de l'école ?

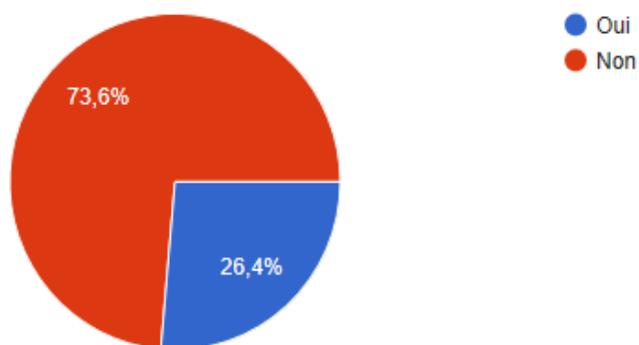
- Non : 25%
- Oui : 27%
- 23% ne le savent pas
- Et d'autres précisent : « Il s'agit d'un projet de classe » ; « Je ne sais pas si c'est clairement marqué dans le projet d'établissement, ils sont assez ambivalents. Ils veulent aider mais ne

veulent pas attirer tous les enfants dys de la ville » ; « Oui en théorie mais en pratique, le parent doit se démener pour la mise en place ».

Le décret, une information, un cadre légal bien diffusé : et déjà appliqué ?

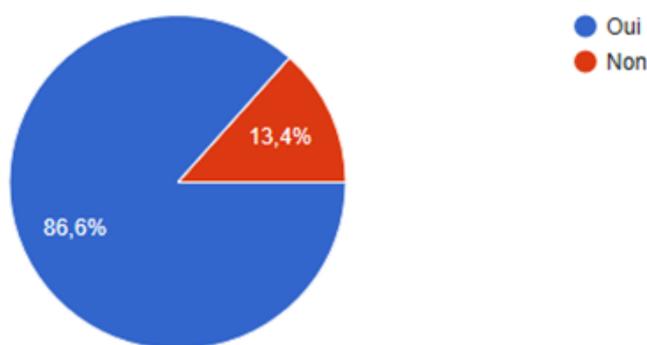
En avez-vous été informé ?

Du point de vue des parents, ils sont bien informés de la possibilité d'obtenir des aménagements raisonnables mais ils n'en ont pas (encore ?) vu les effets durant l'année scolaire 2018-2019.



Avez-vous été informé de ce nouveau décret ?

Du côté des enseignants, l'information quant aux nouvelles mesures amenées par le décret semble être bien passée également.



En avez-vous constaté les effets ?

Moins d'un cinquième des parents ayant répondu et ayant un enfant à besoins spécifiques constatent que l'attitude des enseignants a évolué positivement face aux besoins spécifiques des élèves.

Les enseignants confirment cette tendance avec plus de demandes introduites à la rentrée scolaire 2018. Cependant 36,5% des enseignants répondants n'en avaient constaté aucun effet dans leurs classes.

La mise en place des aménagements raisonnables sur le terrain

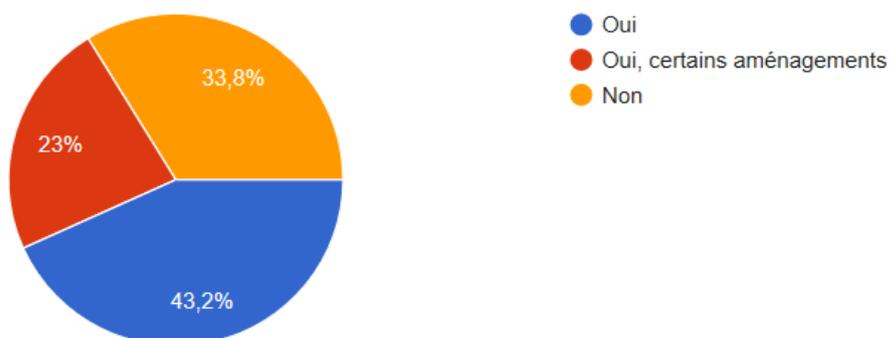
Informations données en classe autour des aménagements raisonnables

Nous avons également voulu savoir si des explications ont été données au sein de la classe sur les aménagements raisonnables dont bénéficient certains élèves ainsi que sur le/les trouble(s) qui y est/sont lié(s). Plus de trois quarts des élèves répondants estiment que ces explications ont été dispensées, ce qui rejoint le sentiment d'environ trois quarts des enseignants consultés sur ce point. Les parents quant à eux sont plus partagés, ce qui se comprend par le fait qu'ils ne sont pas eux-mêmes présents en classe.

Refus d'aménagements

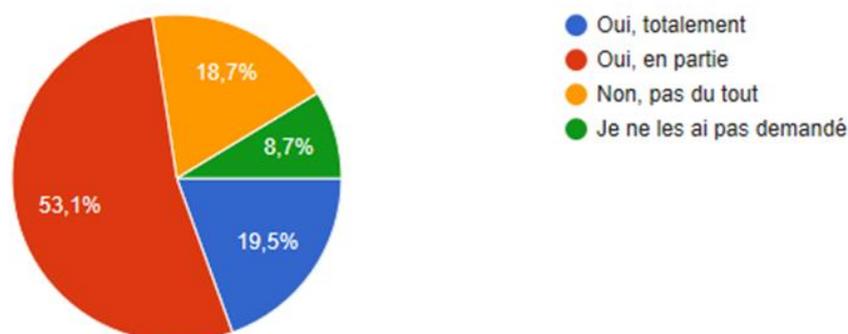
Avez-vous été confronté à une école qui refuse de mettre en place des aménagements raisonnables ?

Dans la première enquête, 43,2% des parents affirment qu'ils se sont vu refuser les aménagements raisonnables pour leur enfant et 23% des parents relatent qu'une partie des aménagements a été accordée.



La notion de « caractère raisonnable » reste sujette à interprétation comme nous pouvons le constater dans les commentaires de l'enquête menée : « *Son professeur est contre et ne croit pas en ses difficultés* ». En conséquence, il arrive que des aménagements prescrits soient refusés. Mais seuls 64% de parents ont connaissance du fait qu'ils ont la possibilité d'introduire un recours.

Les aménagements raisonnables ont-ils pu être mis en place ?



Dans la deuxième enquête, il apparaît que lorsque les besoins spécifiques sont attestés et que des aménagements raisonnables doivent être mis en place, à peine 19,5% le sont dans leur intégralité. 53,1% le sont en partie et 18,7% ne le sont pas du tout. Cependant 8,7% des parents, malgré des besoins attestés, préfèrent ne pas en demander pour diverses raisons telles que : la peur de la stigmatisation « *Les aménagements n'ont pas été refusés, je ne les ai pas demandés* », le refus de l'enfant ou simplement parce qu'ils estiment que cela devrait être naturel de s'adapter aux besoins de chaque enfant.

Il ressort des commentaires de parents un sentiment, une certaine « *absence de remise en question sur la pédagogie* » bien qu'à la question *Votre enfant bénéficie-t-il seul en classe d'aménagements ?* 46% des parents interrogés répondent « oui ». Pour 35% d'entre eux, d'autres enfants en bénéficient et pour 12% des parents les aménagements sont disponibles pour tous les élèves.

Y-a-t-il a quelqu'un pour en parler ?

Aux parents - Un diagnostic a été établi et vous souhaitez demander des aménagements raisonnables. Quel serait votre premier interlocuteur ?

- Les parents se dirigent à 48,6% auprès de la direction de l'école, à 36,5% au titulaire et à 9,5% au CPMS.

Aux enseignants - Existe-t-il une personne relais/ressource dans votre école ?

- 64,1% des enseignants répondent « non ».

L'absence de protocole de mise en place des aménagements la première année de mise en œuvre du décret

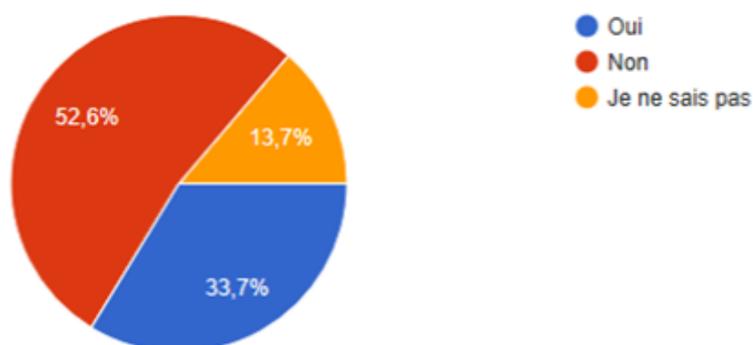
Aux parents - Est-ce qu'un protocole a été rédigé pour la mise en place des aménagements raisonnables ?
Dans plus de la moitié des cas, des élèves se retrouvent à l'école avec des besoins attestés pour lesquels aucun protocole d'aménagements n'a été rédigé. Cela dit, ce chiffre doit être relativisé. On le sait, depuis 10 ans, des aménagements raisonnables sont mis en place sans passer par un protocole dans les termes du décret. Parents et enseignants s'accordent selon différentes modalités mises en place au fil des années, sans spécialement conclure un protocole.

Entre les besoins spécifiques attestés, la rédaction d'un protocole des aménagements raisonnables préconisés et la réalité de mise en place au sein de la classe pour les besoins de l'élève, il ressort des réponses des parents que les adaptations nécessaires aux apprentissages et au bien-être de l'élève à l'école ont perdu des plumes. *« Les professeurs ont l'impression de faire des différences avec les élèves "normaux". D'autres disent qu'ils vont faire et ne font rien... D'autres se taisent »*. Du point de vue des parents, en effet, ce que le spécialiste médical ou paramédical prescrit n'est pas toujours appliqué à la lettre et est souvent soumis à l'appréciation, à la « bonne » volonté ou à l'idée de la faisabilité que se fait l'équipe éducative sur ces aménagements pédagogiques, organisationnels ou matériels. *« Ils n'ont pas été refusés en soi, ils ne sont pas appliqués », « Ma fille pourrait avoir un ordinateur mais on ne lui donnera pas le cours en format numérique », « Ma fille peut avoir des fiches procédurales mais ne peut pas les utiliser pour un contrôle »*.

Du point de vue de l'enseignant, la vision sur les besoins en situation de cours est différente de celle des parents. Les parents ne sont pas en classe et n'ont pas d'informations directes sur les besoins de leur enfant en situation d'apprentissage. Ce sont les enfants qui font rapport à la maison, ou pas. Pour certains aménagements, les enfants en situation d'apprentissage sont les mieux placés pour savoir ce dont ils ont besoin. Des enseignants rapportent que parfois des aménagements demandés ne sont pas systématiquement nécessaires : tel est le cas par exemple d'un élève pour qui du temps supplémentaire est demandé alors que dans les faits l'enseignant constate qu'il n'en a pas besoin. Il termine son évaluation au PC dans les temps, voire avant les autres, il est parmi les meilleurs élèves. Oui, dans cet exemple, l'enseignant n'octroie pas systématiquement ce qui est indiqué dans le protocole signé, à savoir du temps supplémentaire. Ce que l'élève dirait naturellement à ses parents après la classe.

Le manque de transmission durant le cursus scolaire

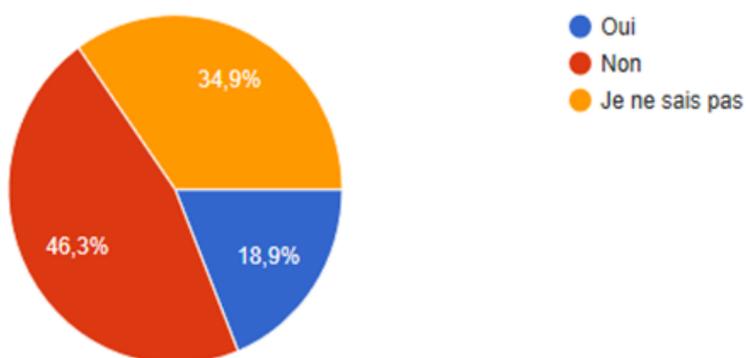
Est-ce que le protocole a été transmis en cas de changement d'enseignant ?



L'enquête exploratoire montrait que 43,2% des élèves de notre panel s'étaient vu refuser la mise en place ou la continuité de leurs aménagements d'une année à l'autre.

Nous constatons avec ces chiffres, mais également au vu des témoignages des parents, qu'un manque de communication et de transmission est cinglant. Les réponses aux questionnaires montrent encore que ce sont les parents qui s'assurent que le dossier concernant les aménagements soit transmis aux enseignants lors des changements d'établissements scolaires, voire de passage de classe au sein d'un même établissement ; la communication et la coordination en interne font encore gravement défaut.

Dans moins de 19% des situations le protocole est transmis en cas de changement d'enseignant.



« C'est la première année qu'un professeur refuse ses aménagements de la 1^{ère} à la 5^{ème}, tout a été mis en place par les professeurs peut-être pas tout de suite, mais dans les 3 mois oui. Ici le professeur refuse tout dialogue, même avec le PMS », témoigne un parent.

La mise en place et la coordination

Aux parents - Qui coordonne la mise en place des aménagements raisonnables ?

À cette question, les répondants pouvaient citer plusieurs personnes ; presque un tiers des parents répond : « personne ». 29,7% répondent que c'est la direction qui coordonne, pour 28,7% ce sont les parents eux-mêmes mais pour également 28,7% ce sont les centres CPMS qui sont l'interface.

Aux enseignants/directions - Qui vous accompagne pour la mise en place ?

Un enseignant sur trois affirme que personne n'aide à mettre en place les aménagements raisonnables. Pour le reste, les personnes qui aident sont, pour un tiers, la direction. Viennent ensuite en renfort les parents et les CPMS. De manière infime, suivent enfin les logopèdes, des SAI, AMO, l'AViQ, le PHARE ou la personne en charge de l'intégration.

Ce constat est donc partagé tant par le corps enseignant que par les parents.

Les réunions de concertation pour le protocole de mise en place des aménagements et le plan individualisé d'apprentissage se font assez rarement ; peu sont régulières et souvent encore à l'initiative des parents. Enfin, ce sont 64,1% d'enseignants qui affirment qu'il n'existe pas de personne de référence pour les aménagements dans l'établissement dans lequel ils enseignent.

La communication avec les parents

L'enquête confirme que les parents restent les premiers à s'inquiéter de l'évolution, du bien-être et des progrès scolaires de leurs enfants ; 54% détectant eux-mêmes les difficultés de leurs enfants face aux apprentissages et se tournant également eux-mêmes vers les spécialistes et les équipes pluridisciplinaires. Les parents font au quotidien l'expérience des troubles, il faut donc les entendre.

L'expérience du trouble est partagée selon des points de vue différents :

- L'élève qui connaît lui-même sa propre manière de fonctionner,
- Les parents qui observent l'évolution de leur enfant et qui l'accompagnent,
- L'enseignant qui travaille avec lui en classe et qui doit être attentif, informé, formé et accompagné,
- Les spécialistes, pour la mise en place de compensations.

Tous doivent dialoguer, enfant inclus, en mettant l'intérêt de l'enfant au centre.

Rencontre concernant les aménagements raisonnables

Dans l'enquête exploratoire, 56,4% des enseignants disaient communiquer avec les parents sur le suivi en rendez-vous ou en réunion de parents ; 46,5% utilisant le journal de classe comme cahier de liaison. Cependant, un cinquième des parents consultés souhaiterait une communication par mail plus régulière.

Aux enseignants, lors de la deuxième enquête - Rencontrez-vous les parents pour la mise en place des aménagements raisonnables ?

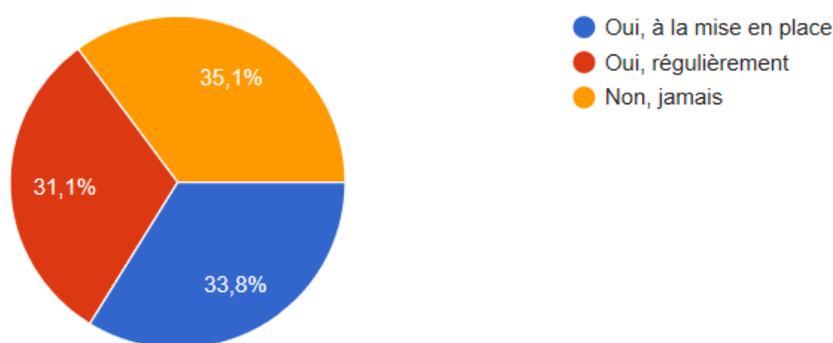
Il ressort que les rencontres ne sont pas fréquentes :

- 11,9% disent ne jamais rencontrer les parents.
- 12,9% affirment les rencontrer tous les mois. « *La réussite de l'enfant passe notamment par une reconnaissance de sa réalité, une valorisation de ses capacités et un partenariat avec les parents.* »
- 36,6% profitent du moment de la remise des bulletins pour prévoir ces rencontres : cela semble être un bon moment pour rencontrer les parents.

Les spécialistes

Ces moments de rencontre autour des aménagements raisonnables doivent rassembler toutes les personnes concernées. Sans oublier l'élève qui est le premier concerné. Plus de la moitié des élèves témoignent d'une bonne collaboration entre leurs enseignants et les personnes en charge du soutien pédagogique et paramédical.

Aux parents - Ces personnes externes sont-elles en relation avec l'équipe pédagogique ?



Selon l'enquête exploratoire, les personnes externes à l'école qui sont le plus souvent consultées pour les élèves à besoins spécifiques sont les logopèdes, les neuropsychiatres et les professeurs particuliers. Mais les soutiens et consultations sont également réalisés par des kinésithérapeutes, orthopédagogues, psychomotriciens, psychologues, neurologues, neuropédiatres, orthoptistes, coaches scolaires, pédopsychiatres, ergothérapeutes, médecins traitants, à l'école de devoirs... Les agendas de certaines familles sont extrêmement chargés !

Tous ces acteurs doivent pouvoir se rencontrer de manière régulière ; ces moments de coordination servant également à adapter et à faire évoluer les aménagements au regard des besoins de l'élève dans ses apprentissages et dans ses actions quotidiennes qui évoluent aussi.

Les besoins de l'élève

Du temps, du temps et encore du temps

Dans les témoignages issus des deux enquêtes, ces mots reviennent inlassablement. Les troubles de l'apprentissage nécessitent de l'élève de prendre plus de temps pour réaliser son travail mais aussi pour être entendu, écouté, pour communiquer... tout ceci afin de respecter son rythme et son fonctionnement.

Aux parents - Par rapport à la mise en place et au suivi des aménagements raisonnables, de quelles aides auriez-vous besoin pour vous sentir à l'aise avec l'équipe pédagogique ? »

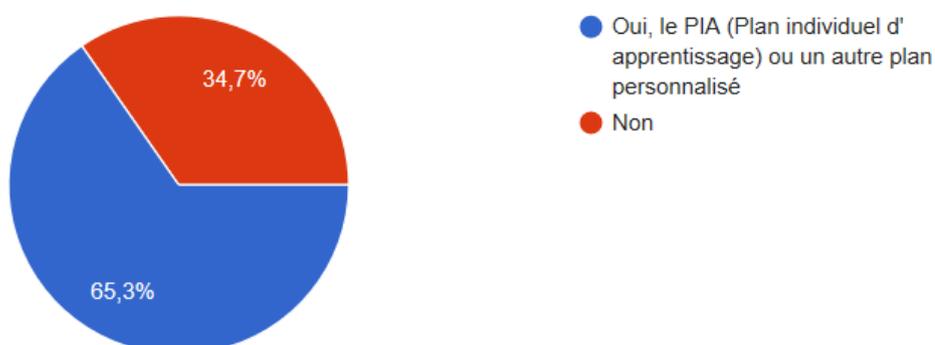
- Communiquer
- Être écouté
- Être compris
- Disposer d'une personne de référence, relais, coordinateur, facilitateur
- Assurer que le corps enseignant soit informé et formé, pour plus de professionnalisme
- Assurer la continuité, transmission lors des changements de titulaire, de classe, d'école

Et pourquoi pas du temps pour tout le monde ?

Le plan individuel d'apprentissage (P.I.A.)

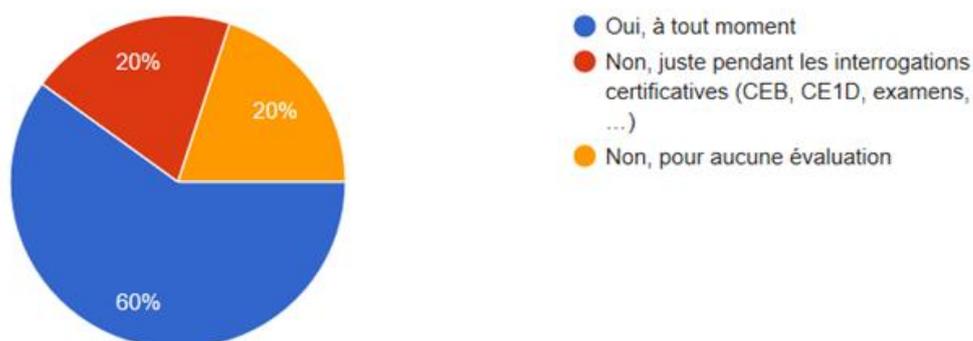
Aux enseignants – pour les élèves à besoins spécifiques, mettez-vous en place un plan individuel ?

Dans la première enquête, nous voulions savoir si, pour des élèves à besoins spécifiques, un plan individuel d'apprentissage était constitué. Dans 65,3% des cas, les enseignants répondent positivement.



L'évaluation à géométrie variable

Aux élèves – lors des évaluations (interrogations, contrôles, etc.), est-ce que les aménagements raisonnables sont disponibles ?

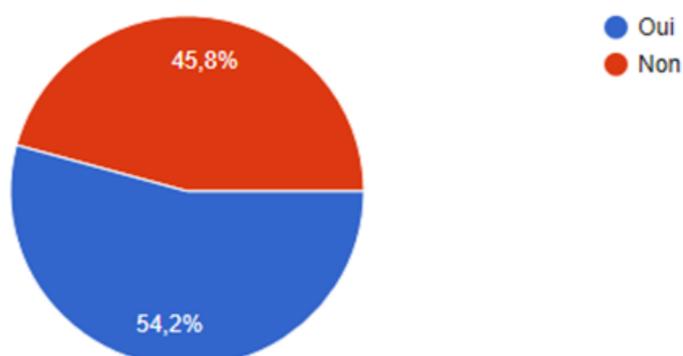


Pour 60% des élèves, leurs aménagements sont accessibles aussi lors des évaluations. « Si le primaire bouge ou commence à bien bouger, il faudrait que le secondaire et plus haut suivent ! En secondaire, ma fille peut avoir des fiches procédurales mais ne peut pas les utiliser pour un contrôle. Mon fils dysgraphique a pu se servir d'un ordi pour 2 examens de secondaire (français 2x et histoire 1x). Mais à l'université non ! », confie une maman.

40% ne sont pas reconnus dans leurs besoins lors de ces moments qui ont un impact sur leurs certifications.

La formation des équipes éducatives

Aux enseignants – Avez-vous suivi une formation sur les besoins spécifiques ?



Dans l'enquête exploratoire de 2017, 54,2% des enseignants ayant répondu à l'enquête affirment avoir été formés ou sensibilisés aux aménagements raisonnables. Toujours selon eux, mais dans la deuxième enquête, la formation continue sur ces thématiques est organisée, pour 45%, au sein de l'école lors de journées de formation pédagogique obligatoire. 39% des enseignants y participent sur base volontaire et 28% affirment s'y adonner sur leur temps privé.

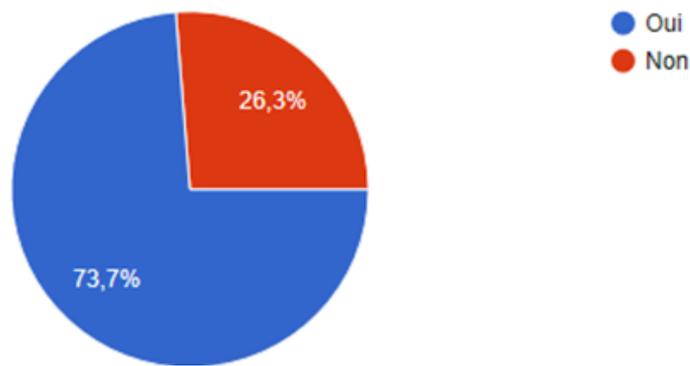
Malgré cette carence de formation, plus de la moitié des enseignants disent avoir au moins deux élèves à besoins spécifiques en classe, pour lesquels la plupart d'entre eux ont mis en place des aménagements raisonnables, lesquels profitent en majorité à tous les élèves. Par exemple :

- *Plus de temps pour l'exécution des exercices et des évaluations,*
- *Une police d'écriture adaptée,*
- *La lecture des consignes à haute voix,*
- *La classe flexible,*
- ...

Des enseignants témoignent mais s'interrogent alors sur la pertinence du programme et des référentiels : devraient-ils être revus pour mieux « coller » à cette différenciation qu'apporte la mise en œuvre des aménagements ? En effet, adapter sa pédagogie sans toucher à la manière d'évaluer pose certaines limites :

- *« Cela peut également être très compliqué avec le programme lié à la section. »*
- *« Ces adaptations à l'apprentissage ont pour effet de donner moins de culpabilité, plus de facilité pour l'enseignant, d'éviter l'enseignement spécialisé à certains élèves, de les tirer vers le haut, d'avoir la satisfaction de travailler avec des enfants motivés et soutenus par leur entourage, une meilleure compréhension de l'élève et une meilleure gestion de la classe. Une meilleure efficacité pour chaque enfant et une augmentation de leur confiance en eux. Mais aussi plus de confiance dans son travail et d'avoir l'impression de mieux enseigner et de s'adapter aux élèves. »*
- *« On observe une gestion plus simple au quotidien et moins de frustrations pour tous ».*

Aux enseignants – Votre équipe pédagogique est-elle plus sensibilisée et plus attentive aux besoins spécifiques des élèves ?



Autant que l'information et la sensibilisation, la formation initiale et continue des équipes éducatives est essentielle à la mise en place des aménagements pédagogiques, organisationnels et matériels. Depuis quelques années, ces formations sont proposées aux enseignants, sur demande d'un pouvoir organisateur, voire d'une direction ou d'une équipe pédagogique, mais ne sont pas inscrites dans la formation initiale ou comme obligation pour tous les enseignants. Nombreuses sont les initiatives novatrices dans l'éducation et l'enseignement, non seulement dans les méthodes d'enseignement, mais aussi dans la conception même de l'éducation, orientée vers une éducation globale et inclusive, dans l'acceptation et le respect des différences. Les jeunes sont conscients de ces changements et se heurtent à certains enseignants réfractaires aux méthodes et aux comportements éducatifs actuels qu'ils sont en droit d'attendre : « *Changer les méthodes éducatives, se moderniser et ne pas rester dans sa tête dans "l'ancien temps"* », propose un jeune. Il ressort pourtant des témoignages de cette enquête que nombreux sont les parents qui se préoccupent du manque de connaissance et de formation des enseignants dans ce domaine. « *J'aimerais qu'ils comprennent et qu'ils se rendent compte de mes efforts* » dit un jeune concerné. La bienveillance éducative n'est donc pas encore la norme.

LIMITES ET FAIBLESSES DU DECRET

Un caractère raisonnable difficile à objectiver

Les indicateurs qui définissent le critère « raisonnable » de chacun des aménagements demandés sont fixés selon chaque élève dans une situation scolaire personnelle. Le législateur laisse le soin aux parties prenantes, ensemble, au cas par cas, et aménagement par aménagement, de décider de la nature raisonnable ou non de la demande.

En cas de désaccord ne menant pas à la signature d'un protocole, le service de médiation peut être saisi d'une mission de conciliation en vue d'aboutir à un accord donnant lieu à la rédaction d'un protocole d'accord. Si la mission n'aboutit pas, les parents peuvent exercer leur droit à un recours externe instruit au sein de la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif, fonctionnelle depuis le mois d'octobre 2019.

§5. « 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 ; »²⁶

Question subsidiaire : ce qui est considéré comme raisonnable, ou non, le sera-t-il pour un autre élève, dans une autre classe, ou une autre école ? Selon la logique du décret, ce ne sera pas le cas. Les situations ne sont pas comparées les unes aux autres pour vérifier la justice des mesures. Prenons pour exemple Lana, qui est dyscalculique. Elle reçoit le chapitre de math numérisé de son professeur. C'est un aménagement raisonnable pour elle, dans sa classe, avec ce professeur-là. Or, de telles pratiques seraient bénéfiques pour tous les élèves. Au regard d'une conception universelle de la pédagogie, ce genre de situation ne devrait jamais se présenter.

²⁶ Décret du 6 décembre 2017, Art 4 §5.

Décret - Indicateurs	Questions soulevées
<i>L'impact financier de l'aménagement, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien</i>	Impacts financiers pour les parents ou pour l'école ? Obligations de moyens ? À qui revient l'obligation de se procurer le matériel de compensation ? À partir de quels montants la demande devient-elle déraisonnable ?
<i>L'impact organisationnel de l'aménagement, en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné</i>	La grille horaire de l'élève peut-elle être adaptée de manière raisonnable ? Les groupes-cours/options peuvent-ils être adaptés ? Comment organiser les évaluations, les contrôles, les épreuves internes et externes en tenant compte de ses besoins et des besoins de la classe et de l'organisation de l'école ?
<i>La fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par la personne en situation de handicap</i>	Qui peut déterminer la durée de l'utilisation ? Comment évalue-t-on les besoins en cours de processus ? Quelle place donne-t-on aux ressentis de l'élève, à son libre arbitre de mettre ses limites, à utiliser ou non l'aménagement, en situation précise en classe, « ici et maintenant » ?
<i>L'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) utilisateur(s) effectif(s)</i>	Comment mesurer que l'impact est positif dans la durée ? Comment mesurer le bien-être de l'élève concerné ?
<i>L'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs</i>	Comment mesurer que l'impact est positif dans la durée sur chaque élève de la classe et sur la dynamique de la classe ? Comment mesurer le bien-être des élèves et de l'enseignant ?
<i>L'absence d'alternatives équivalentes</i>	En cas de refus d'une des deux parties d'accepter l'alternative équivalente proposée, qu'est-ce qui se passe ?

En 2014, la FAPEO soulevait déjà le caractère subjectif du texte : « *Ce que l'un jugera raisonnable sera considéré comme déraisonnable par l'autre. Et c'est particulièrement dans le cas d'un refus d'aménagement que ce caractère subjectif se marque le plus et pose problème. Une autre problématique qui pose question est la place de l'école dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie. Cette problématique est une faille dans le système de mise en place d'aménagements ; brèche dans laquelle tant les écoles que les parents peuvent s'enfoncer s'ils le désirent. L'école de mauvaise composition ou en proie aux réticences de son personnel a toute la latitude de refuser l'aménagement puisque que c'est elle*

en dernier ressort qui a la main ; de la même manière, des parents vindicatifs à outrance pourront arguer de cette subjectivité pour dénoncer un refus même s'il est justifié. »²⁷

Pourrions-nous imaginer des aménagements de base qui seraient profitables à tous les élèves sans avoir besoin de recourir à des professionnels extérieurs ? N'existe-t-il pas une façon de faire de la différenciation pédagogique un principe universel ? Nous pensons aux casques anti-bruit, aux tablettes, aux guides de lecture, à la police de caractère lisible pour tous, au choix libre d'utiliser des feuilles (grands/petits carreaux), au fait d'autoriser à mettre un trait au fluo plutôt qu'à cocher ou colorier au crayon une case, à la tolérance d'une arrivée tardive de quelques minutes quand l'élève doit changer de classe (pour beaucoup d'élèves le changement de cours en 4^{ème} vitesse d'un local à l'autre est source de stress), à l'obtention du fichier numérique du cours de math corrigé pour tous les élèves, à l'absence de recto-verso pour tous, à des photocopies couleurs en géographie pour tous les élèves, etc. Ces demandes ne devraient pas forcément être justifiées par le monde médical ; il suffit souvent de différenciation ou de bienveillance pédagogique pour que l'élève puisse compenser son trouble, dans une conception universelle des apprentissages, pour tous les élèves, avec leurs besoins spécifiques respectifs.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

Le décret se présente comme une réponse à l'aspect subjectif de la définition du caractère raisonnable. Pour autant le décret n'apporte pas plus de clarté quant aux critères qui peuvent définir ce caractère raisonnable. De plus, la possibilité d'introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif rend la mise en place des aménagements contraignante en cas de refus partiel ou total des aménagements. Mais faut-il vraiment en arriver là ? Il faudra attendre que cette Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif arrive au terme de sa première année de fonctionnement, qu'elle évalue ses pratiques et en fasse part dans son premier rapport d'activités en termes de recommandations.

La tentation des aménagements raisonnables faciles

Une crainte ressort de manière flagrante également quant à la mise en place uniquement d'aménagements relativement « légers » tels que prescrits dans la circulaire de mise en œuvre des aménagements raisonnables.²⁸ « J'ai très peur que la politique mette des choses en place pour des élèves avec des besoins spécifiques assez « légers » sans vouloir nier l'importance de certains troubles instrumentaux et se contente de ceux-ci, et que les élèves avec des handicaps plus marqués, plus importants, restent dans un système à côté sans que pour eux les choses puissent bouger encore », nous confie la maman de L., élève avec déficience intellectuelle.

²⁷ MEUNIER J-C, « Aménagements raisonnables : à la portée de toutes les écoles ? », Analyse FAPEO 7/15, 2014.

²⁸ Circulaire 6831 op cit.

Le GAMP, Groupe d'Action qui dénonce le Manque de Places pour les personnes handicapées de grande dépendance, relève également les faiblesses de ces indicateurs et conteste le fait que l'école soit « juge et partie » dans le processus d'analyse de la demande d'aménagement raisonnable. « ... les enseignants, le directeur et le personnel du centre PMS et tout autre acteur scolaire utile examinent ensemble les aménagements qui peuvent répondre au mieux au besoin de l'élève. L'évaluation du caractère raisonnable reste donc très subjective et dépend du bon vouloir des écoles. De plus, le Centre UNIA rapporte que les textes légaux qui obligent les aménagements raisonnables sont mal connus des acteurs impliqués dans le processus de concertation. Nous plaidons pour un contrôle externe qui évalue l'application des aménagements raisonnables dans les écoles de l'enseignement ordinaire. »²⁹

Mais qui sont les bénéficiaires de ce décret ?

Au vu des témoignages et spécialement ceux de parents d'enfants avec déficience intellectuelle moyenne à sévère, ainsi que des associations actives dans ce domaine que nous avons consultées, nous décelons une confusion dans le décret, ses arrêtés et les circulaires. Ainsi, Thomas Dabeux, secrétaire politique de l'Asbl Inclusion nous confie : « Ce décret prévoit que tout élève de l'enseignement ordinaire présentant un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables appropriés, pour autant que **sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé**. Cette formulation nous semble problématique car les aménagements raisonnables n'ont-ils justement pas pour objectif d'éviter l'orientation immédiate vers l'enseignement spécialisé, en aménageant l'environnement ? ».

Les fiches-outils (typologie des aménagements raisonnables)³⁰ énumèrent tous les besoins spécifiques mais ne prennent réellement en compte que les troubles de l'apprentissage : cela signifie-t-il que tous les autres besoins ne sont pas égaux devant le texte ? Quelle est la limite de ce qui est raisonnable ou non, et de l'orientation consécutive des élèves vers l'enseignant ordinaire ou spécialisé ? Ce décret prétend-il être applicable pour tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage « dys » et aussi pour les élèves porteurs de handicap ? Les élèves à besoins spécifiques se trouvent élèves de l'enseignement ordinaire et dans le spécialisé de type 8, voire de type 1 et 3. Le décret ne dit pas que ce sont uniquement les élèves de l'ordinaire, ou spécialisé de type 1, 3 et 8 qui sont les seuls concernés par ce décret.

Pour voir clair dans ces mesures et comprendre les processus induits par la réforme liée au Pacte, il faut se rappeler que ce décret s'inscrit dans la volonté de « diminuer le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé en favorisant l'inclusion dans l'enseignement ordinaire chaque fois que cela s'avère possible et en dégageant les moyens nécessaires à leur inclusion » comme rappelé dans la Déclaration de Politique Communautaire de la FWB 2019-2024³¹. De quoi parle-t-on ?

²⁹ GAMP, op cit.

³⁰ Circulaire 6831 op cit.

³¹ Déclaration de Politique Communautaire, Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024, p. 13.

« Tant la Déclaration de Politique Commune que le Pacte ne précisent pas de quels enfants on parle. Sont-ce les élèves avec un 'dys', des enfants de familles populaires ou des enfants ayant une déficience physique ou intellectuelle ? On sait que le Pacte envisage de ramener le nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé au niveau de celui de 2004 (soit 6 000 de moins) sans plus de précisions. L'analyse que nous en faisons est que cela concernera surtout le type 8 et un peu le type 1 qui reçoivent essentiellement des enfants sans le moindre handicap. Pour les enfants vivant avec un handicap, c'est le flou total. C'est un problème : la conception même de l'école inclusive concerne essentiellement les enfants en situation de handicap », s'insurge Jean-Pierre Coenen.³²

La limite du décret se dévoile clairement : ne pas se mettre en défaut par rapport aux textes de loi, mais ne pas s'engager non plus pleinement à accueillir tous les élèves dans l'enseignement ordinaire. Pour Thomas Dabeux de l'Asbl Inclusion, « le décret « Aménagements raisonnables » ne va pas assez loin et n'est pas assez clair pour permettre la prise en considération des besoins des enfants avec un handicap intellectuel (...) nous regrettons également qu'il n'y ait pas, avant l'orientation vers l'enseignement spécialisé, une obligation de moyens. L'école a-t-elle mis en place tous les moyens nécessaires pour permettre aux élèves à besoins spécifiques de rester dans l'enseignement ordinaire ? »

En témoignent ces mots dans le texte du décret :

- Art 2 : « ...sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée. »
- Art 4, §1er : « ...pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Comment se mesure une charge disproportionnée dans l'enseignement ordinaire ou une situation qui rende indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé ? Nous aurions pu espérer une table ou grille d'évaluation, mais il n'en est point. L'élève devra faire ses preuves dans un environnement scolaire précis, pour le meilleur ou pour le pire, et avec un peu de chance il pourra poursuivre son cursus scolaire avec ses camarades. Une réflexion de Philippe Meirieu³³ sur le principe d'éducabilité nous parle de ces limites du système éducatif ou plutôt de l'ouverture à la liberté que possède chaque individu à s'éduquer et pourquoi pas à enseigner à tous les élèves : « (...) Qu'est-ce qui se joue, au fond, à travers le statut des recherches pédagogiques, si ce n'est la position que l'on prend sur ces deux questions essentielles: suis-je prêt à faire le pari de l'éducabilité de tous et à mettre en œuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis capable pour y parvenir? Suis-je prêt à accepter que l'autre échappe à mon projet, ne me paye ni en reconnaissance, ni en soumission, puisse se dégager de mon influence... sans, pour autant, lui en vouloir ni abandonner ma détermination ? »

³² COENEN J-P., Plateforme contre l'échec scolaire, Conférence de presse, 27-09-2019.

³³ MEIRIEU Ph., « Educabilité », sur meirieu.com. Philippe Meirieu est chercheur, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie.

Le maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire s'inscrit-il donc dans un projet d'intégration ou dans un projet d'inclusion, vers une école plus inclusive, pour tous les élèves ? Ces projets sont au cœur de l'élaboration des plans de pilotage dans le cadre du Pacte et devraient donc apparaître dans les projets d'établissements.

- *Intégration scolaire : Un élève inscrit dans l'enseignement spécialisé peut fréquenter effectivement un établissement d'enseignement ordinaire. L'école d'enseignement spécialisé met un personnel de soutien à disposition à raison de 4 périodes par semaine pour cet élève, dans le cadre d'un Plan Individualisé d'Apprentissage.*
- *Inclusion scolaire : L'accueil est adapté aux difficultés de l'élève contrairement à la création d'un milieu scolaire qui lui est spécifique. Le projet d'inclusion est mené avec la direction et toute l'équipe éducative d'un établissement de l'enseignement ordinaire.*

Réellement, c'est tout ce flou qui donne lieu à l'interprétation au risque, encore une fois, de se retrouver avec des établissements scolaires qui feront leur travail dans une optique large d'inclusion et mettront en place les adaptations prescrites, alors que d'autres se retrancheront derrière des excuses telles que « à l'impossible, nul n'est tenu ». Et de se rappeler que « (...) sans doute, l'immense majorité des "inventions didactiques" a été effectuée par ceux et celles qui se sont attachés à éduquer des êtres jusque-là réputés inéducables. »³⁴

La mise en place des aménagements raisonnables pour un élève et la visée certificative

Ici apparaît le caractère paradoxal de ces textes. Si d'une part, il est question dans l'avis n°3 et dans le décret de ne plus exclure des élèves de l'enseignement ordinaire, et si d'autre part, la volonté est bien, comme il a été dit plus haut, de rendre l'école plus inclusive, comment en arrive-t-on à des contraintes de diagnostic et d'attestation, des catégorisations et un « étiquetage » des élèves selon leurs besoins ? Aider les enseignants et les élèves à mieux comprendre les troubles pour pouvoir compenser les besoins est une chose mais il se fait que les circulaires peuvent également être utilisées pour restreindre l'accès à tous les élèves des moyens universels qui rendraient l'enseignement égalitaire. Si un enseignant, une direction ou une inspection veut couper les cheveux en quatre dans le sens de la longueur et interpréter les circulaires à sa manière, il pourra tout aussi bien empêcher l'élève d'avoir accès, lors des évaluations certificatives, au matériel, au logiciel ou à l'aide spécifique qu'il a utilisée toute l'année. Le mettant dès lors dans une situation d'échec.

³⁴ MEIRIEU Ph., op cit.

Le référentiel de compétences

Thomas Dabeux s'interroge quant à la visée certificative sur la base des référentiels communs : « *Cela signifie que les enfants avec une déficience intellectuelle n'y auront pas accès. Il faut prévoir la possibilité de définir des objectifs spécifiques sur base du Plan Individuel d'Apprentissage des élèves, même s'ils n'arrivent pas à « suivre ». Sinon, on reste dans une logique d'intégration et non d'inclusion. Mais il faut fixer des objectifs réalistes et avoir également une visée « d'Excellence » pour ce public ».* C'est donc bien l'élève qui doit être au centre de cette préoccupation et non la facilité pour l'équipe éducative, le manque de formation ou de bonne volonté. L'élève doit pouvoir se sentir bien dans l'environnement de l'école, avec ses pairs et avec le personnel enseignant. Il doit également être à l'aise dans ses apprentissages ; progresser et avoir du plaisir à apprendre avec les autres sans être stigmatisé ou mis de côté.

Nos écoles fonctionnent pour la plupart au rythme des évaluations et des certifications. Les belles valeurs du vivre ensemble sont quelque peu bousculées ; les référentiels de compétences peuvent-ils être adaptés pour les élèves à besoins spécifiques ? Nous avons essayé de voir plus clair.

- ✓ Dans le **décret**³⁵, au paragraphe 4 de l'article 4, et **repris dans le Code de l'enseignement**³⁶, p. 64, Chapitre VIII, on trouve cette mention : « *Les aménagements d'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels inter-réseaux de compétences.* » Ce qui pose le problème des évaluations et de la certification. Axelle, institutrice, nous confie sa réflexion à propos de l'évaluation : « *Mettre en place des aménagements raisonnables pour ensuite se servir d'évaluations sommatives pour faire avancer un élève me semble assez contradictoire ! En parallèle de ces aménagements raisonnables, il faudrait limiter les évaluations sommatives et surtout adapter les programmes et/ou le temps d'y arriver ! Et privilégier des années complémentaires ou évolutions par modules... ».*
- ✓ Cependant, **dans le même Code de l'enseignement**³⁷, il est aussi **stipulé que le référentiel est adapté** : « *De la première année de l'enseignement primaire au terme du degré inférieur de l'enseignement secondaire, les élèves sont amenés à développer les savoirs, savoir-faire et compétences présentés de manière structurée dans le référentiel du tronc commun, sous forme de contenus d'apprentissages et d'attendus. Sur proposition conjointe du Conseil général de l'enseignement fondamental et du Conseil général de l'enseignement secondaire, le référentiel est adapté aux troubles d'apprentissage et aux difficultés rencontrées par les élèves à besoins spécifiques qui fréquentent l'enseignement ordinaire ou l'enseignement spécialisé.* (Paragraphe 1^{er} de l'article 1.4.2-2) ».

³⁵ Décret aménagements raisonnables, op cit.

³⁶ Projet de décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, texte adopté en séance plénière, session 2018-2019, le 2 mai 2019.

³⁷ Code de l'enseignement, p.8, op cit.

- ✓ **Quant au texte de la circulaire 6831 de mise en place des aménagements**, il indique :
« Ces aménagements concernent l'accès de l'élève à l'établissement, l'organisation des études et des épreuves d'évaluation internes et externes, les périodes de stages ainsi que l'ensemble des activités liées au programme des études et au projet d'établissement. » Ce texte n'est aucunement contraignant puisqu'il s'agit d'une circulaire. Ce n'est donc pas ce texte qui constitue la norme pour les équipes éducatives.

Pour les parents, l'information de base qui leur est le plus souvent accessible est celle se trouvant dans les circulaires. Ils ont tendance à s'y référer de bonne foi alors que c'est le décret repris dans le Code de l'enseignement qui reste le texte de référence.

L'application du décret lors des épreuves certificatives : et si on repensait le système d'évaluation ?

À propos des épreuves externes, deux circulaires sont éditées chaque année à cet effet et sont mises à jour : pour les évaluations externes de juin 2019, il s'agissait de la circulaire 6977³⁸ pour la passation de l'épreuve CEB et de la circulaire 6978³⁹ concernant les CE1D et CESS. Il y avait une différence significative par rapport au décret du 7 décembre 2017 qui, lui, donnait des lignes plus globales alors que les circulaires précisent toute une liste d'adaptations possibles lors de ces épreuves, les adaptations du format de l'épreuve n'étant accessibles qu'aux élèves qui possèdent une attestation pour leurs besoins spécifiques. À cet effet, une demande doit avoir été transmise au chef d'établissement avant le 19 février (2019) afin que celle-ci soit encodée avant le 29 mars. Une liste détaillée d'adaptations des modalités de passation pour lesquelles aucune demande n'est nécessaire est consignée dans ces circulaires respectives. Par exemple nous remarquons que «*la lecture et la reformulation des consignes par une personne tierce ne sont pas autorisées* » alors que durant toute l'année, l'élève aura pu bénéficier de relecture orale des consignes. Cela posera bien sûr problème pour une évaluation en mathématique pour l'élève avec dyslexie. Ou encore, explique Sophie Leclère, de l'ASBL "Coeur à Corps" : «*Au mois de mai, certains élèves ne savent toujours pas s'ils pourront utiliser leur tablette pour les évaluations. Les délais réduisent les possibilités d'adaptation ; il faut formuler les demandes d'utilisation des logiciels avant le 29 mars pourtant entre cette date et les épreuves externes certificatives, des aménagements peuvent encore évoluer, des matières peuvent nécessiter de nouveaux aménagements. Les calculettes, les abaques ne sont pas autorisés, alors qu'ils le sont toute l'année en classe. L'orthographe est évaluée sans les logiciels de correction, de grammaire ou de prédiction... alors que l'élève peut les utiliser pendant l'année. Faut-il vraiment évaluer l'orthographe d'un élève dys- ou même des autres élèves, alors qu'il existe tant d'outils numériques pour corriger ? Si l'élève reçoit l'épreuve en format « papier », il ne peut avoir sa tablette pour les consignes vocales... « C'est l'un ou l'autre ! » stipule une direction.* »

Chaque élève est différent, et son évaluation et sa certification devraient être adaptées. «*Les progrès, c'est important, pas les points... ils peuvent servir à progresser, pas à comparer. L'élève a le*

³⁸ Circulaire 6977 op cit.

³⁹ Circulaire 6978 op cit.

droit d'être fier de lui, de ses défis à lui... Des élèves peuvent par exemple acquérir certaines des compétences du programme, sans parvenir jamais à en acquérir d'autres. Actuellement, tous les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussite considérant leurs besoins différents. Les meilleures conditions seront-elles proposées à tous les élèves au certificat (CEB, CE1D, CESS) ? Les élèves bénéficiant d'un accompagnement professionnel avec du matériel performant, des logiciels de pointe et des personnes pour le soutenir, défendre sa situation et ses aménagements dans les délais selon les exigences du décret pourra éventuellement passer ces épreuves sereinement et avec succès. Est-ce le cas de tous les élèves différents ? », selon Sophie Leclère.

Il nous semble indispensable que la réflexion du Pacte se poursuive quant au statut de l'évaluation et se permette d'envisager des changements dans l'enseignement ordinaire. L'enseignement qualifiant, par exemple, a permis depuis la rentrée 2011 d'expérimenter la certification par unités pour certaines options groupées et continue à ajouter des professions entrant dans le qualifiant et le professionnel. Certains de nos interlocuteurs plaident pour sa généralisation bien que l'évaluation de ce dispositif doive encore se faire.

« La Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage (CPU) désigne un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnels en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Un acquis d'apprentissage est ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Une UAA est un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué et validé (Article 1er du Décret du 12/07/12). (...) ⁴⁰
« Le découpage en UAA, le soutien aux apprentissages et le non redoublement sont les 3 piliers de la CPU. »⁴¹

Ce dispositif de certification par unités vaut pour les options des 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement secondaire qualifiant : de plein exercice, spécialisé de forme 4 et en alternance mais aussi pour la 3^{ème} phase de la forme 3 de l'enseignement spécialisé et la formation de l'enseignement en alternance. L'objectif de la CPU est de réconcilier les structures de l'enseignement avec le monde du travail, en orientant positivement vers le premier choix, la revalorisation des métiers techniques et par là, lutter contre le décrochage scolaire. Dans ce genre de dispositif, les acquis de chaque élève sont valorisés à leur rythme et les apprentissages motivés par les progrès et non par les échecs.

Autonomie

Laisse-t-on à l'élève assez de flexibilité pour développer son autonomie en classe selon ses besoins et ses apprentissages ? Une personne répondant à l'enquête témoigne : *« Les adaptations raisonnables ne sont pas pour permettre à l'enfant de "tricher" mais sont des outils de travail comme une paire de lunettes ou un appareil auditif »*. L'élève doit pouvoir se sentir autorisé à compenser ses troubles d'apprentissage. Pour cela, laisser la place à l'autonomie de l'élève

⁴⁰ Fédération Wallonie-Bruxelles, la Certification Par Unités, sur enseignement.be

⁴¹ Fédération Wallonie-Bruxelles, Mon école, mon métier, Qu'est-ce que la CPU ? sur enseignement.be

paraît indispensable ; lui-même doit pouvoir gérer son mode de fonctionnement dans des situations d'apprentissages et décider, par tâche, ce qui lui est nécessaire pour réaliser ce qui est attendu.

Selon les témoignages, les élèves sont peu responsabilisés par rapport à leurs propres besoins en matière d'aménagements concernant leurs apprentissages ; le fonctionnement de classe est souvent installé tel que les élèves demandent la permission pour les besoins de base : aller boire ou se rendre aux toilettes, mais aussi se lever pour prendre un dictionnaire, un casque anti-bruit, s'avancer pour voir plus clair, prendre une latte, etc. Certains élèves plus réservés n'osent pas déranger, demander ou n'ont tout simplement pas envie de « se faire remarquer » pour leur différence et l'adaptation qui leur est nécessaire voire indispensable. Pourtant quand nous avons le nez qui coule, rien de plus naturel que de demander un mouchoir, ou de se lever pour aller en prendre un. Alors oui, la classe ne peut pas être interrompue à tout bout de champ par les demandes de chaque élève, mais considérer la classe comme un lieu de vie, où les élèves sont des acteurs responsables de leurs apprentissages et autonomes dans leurs besoins et leurs aménagements, il semble qu'il n'y ait rien de plus naturel.

Dans cette optique nous rejoignons Philippe Meirieu dans cette réflexion sur l'autonomie de l'élève : « ...nous devons partir du présupposé que tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Si le néologisme n'était pas un peu lourd je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes mais "autonomisables". Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie »⁴², aménagements raisonnables ou pas.

De nombreuses analyses et études traitent de l'autonomie de l'élève, dont celles reprises dans l'article de Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez⁴³ parlant de l'éducation à l'autonomie. Il résulte entre autres que cette autonomie suscite un changement de posture des acteurs : « Le professeur, de **transmetteur** de savoirs devient, dans ce contexte, **accompagnateur** de l'élève dans son cheminement vers le savoir. Parallèlement, l'élève est invité à abandonner son "métier d'élève"⁴⁴ pour devenir progressivement l'auteur et le sujet de ses apprentissages. » L'autonomie accordée aux élèves représente un levier non négligeable pour donner du sens aux activités scolaires et les mobiliser sur les apprentissages. Cela se construit dès l'entrée à l'école maternelle. Apprendre à se connaître et se comprendre ne devrait-il pas faire partie du programme scolaire ?

Continuité - transmission

Au vu des témoignages, il y a clairement peu de balises dans le décret pour que ces aménagements soient utilisés, transmis et efficaces tout au long du cursus scolaire tant d'une

⁴² MEIRIEU Ph., « Classe au quotidien, Formation à l'autonomie », sur meirieu.com.

⁴³ BOURREAU J-P. et SANCHEZ M., « L'éducation à l'autonomie », Cahiers pédagogiques, Dossier n°449 : Qu'est-ce qui fait changer l'école ? sur cahiers-pedagogiques.com.

⁴⁴ PERRENOUD Ph., « Métier d'élève et sens du travail scolaire », Paris, ESF, 1994.

école à une autre qu'au sein d'un même établissement scolaire, entre les classes, les niveaux, les enseignants titulaires ou maîtres spéciaux. « *Ce que le décret ne dit pas, c'est que tous les enfants doivent pouvoir en bénéficier, que l'enseignant développe des pratiques et que sa classe soit équipée mais que lorsque l'élève monte de classe, les aménagements restent dans la classe et les pratiques et certains outils doivent suivre l'élève dans la classe supérieure, chez l'enseignant suivant. Ainsi l'enseignement va aller vers une inclusion* », précise Jean-Pierre Coenen.

Informations aux parents et aux élèves à besoins spécifiques

Nos enquêtes font émerger la problématique de l'information aux élèves et aux parents sur l'accompagnement et l'accueil qui leur sont consacrés, dans leurs différences et les besoins. Cette information doit, selon nous, pouvoir être accessible à l'élève et aux parents dès l'inscription, figurer dans le projet d'établissement et une personne de référence désignée.

Le risque de la médicalisation à outrance

Qui pose le diagnostic ?

« *Ce Décret a le mérite de préciser les concepts de besoins spécifiques (qui, rappelons-le, n'ont aucun fondement sur le plan scientifique) et le concept d'aménagement raisonnable. L'idée qu'il faut d'abord stigmatiser la personne à travers un diagnostic a été admise à tous les niveaux d'enseignement mais c'est une erreur. Cela conduit à confondre besoins de la personne avec la déficience. Au-delà, la tentation est forte de faire un lien univoque entre déficience diagnostiquée et aménagement raisonnable. De plus, dans la phase d'application du Décret, on peine beaucoup à définir qui doit faire le diagnostic. On revient à une approche médicalisante et psychologisante* », nous confiait Jean-Jacques Detraux lorsque nous nous l'avons interrogé sur le sujet.

Circulaire de mise en œuvre des aménagements raisonnables

« *Le diagnostic invoqué pour la mise en place d'aménagements raisonnables est établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical ou psycho-médical, ou par une équipe médicale pluridisciplinaire.* »

La liste des spécialistes habilités à poser un diagnostic pour la mise en place des aménagements a été fixée par un arrêté⁴⁵. Ce sont les médecins, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, logopèdes, orthopédagogues cliniciens, orthoptistes-optométristes, psychologues, les centres psycho-médico-sociaux lorsque l'élève, les parents, le conseil de classe ou le centre PMS lui-même ont introduit une demande. Une décision de l'AViQ ou du service PHARE (organismes régionaux) peut également servir de base à la sollicitation des parents.

Véronique Jamouille nous confie que la question des spécialistes a longuement été débattue dans le groupe de travail. Notons que les parents s'en posent également quant à l'accès et au

⁴⁵ Arrêté du gouvernement de la Communauté française, Op cit.

coût des tests et des consultations. « L'idée était ici d'éviter tout avis qui ne soit pas fondé, voire tout avis farfelu ou pseudo-expertise. L'éventail des « spécialistes » nous a paru assez large (le domaine médical, paramédical, psychomédical ou par une équipe médicale pluridisciplinaire, ou encore sur la base d'une décision d'un organisme public régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap) pour permettre à chacun de pouvoir disposer d'un avis étayé ».

Cependant, comme le soulignait encore Jean-Jacques Detraux, « Si nous pensons enseignement, nous pensons apprentissage. Il nous faut donc faire une approche des compétences fonctionnelles de l'élève pour aider l'enseignant à adapter sa pédagogie. Mais il est évident qu'il nous faut promouvoir une approche des besoins de tous les élèves et faire comprendre que les principes de la pédagogie universelle vont nous aider à penser l'organisation de l'école, de la classe et de la pédagogie. »

« Le concept de pédagogie universelle est un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu. »⁴⁶

Mais à qui profite le décret ?

À défaut d'internaliser dans la pédagogie les outils d'adaptation et de compensation, les parents doivent se tourner vers des associations spécifiques ou des professions libérales de soutien des enfants et des parents en tous genres. Le monde médical se spécialise lui aussi et est de plus en plus souvent sollicité et indispensable : du diagnostic à l'attestation en passant par le suivi s'il en est. En ce qui concerne ce dernier point, il est habituel que des enfants doivent se rendre à trois consultations spécialisées dans la rééducation par semaine, en plus du travail scolaire bien entendu. Cette externalisation, à charge des parents, engendre un coût, individuel et collectif, en temps et en argent. Un enfant n'égalant pas un autre enfant du point de vue socio-économique, ce mécanisme renforce les inégalités sociales. Dans une école inclusive et pratiquant la différenciation pédagogique, ces moyens viendraient bien à propos. De même, la qualité de vie de la famille s'en verrait augmentée.

On peut parler de la naissance d'un marché des aménagements raisonnables, et cela ne sera pas atténué tant que le système continuera à externaliser la responsabilité de la réussite scolaire des enfants. De plus, en externalisant la responsabilité pédagogique, cela ne participe pas à la réduction des inégalités sociales. Par exemple, il est frappant de constater que depuis 10 ans, le nombre d'associations présentes au Salon de l'Education prend plus d'ampleur : aux côtés des traditionnelles associations spécifiques liées à un handicap ou aux troubles de l'apprentissage (information, sensibilisation, accompagnement des familles), on a vu

⁴⁶ ROSE & MEYER, 2002, « Center for Applied Special Technologies », traduction libre de BERGERON, ROUSSEAU & LECLERC, 2011, p91-92. sur cdn.uclouvain.be

s'installer des sociétés commerciales, spécialisées notamment en vente d'équipements technologiques et numériques.

La formation initiale et continue, toujours inadaptée et insuffisante

Outils des professeurs, les élèves, ou les deux ?

Selon les résultats issus des deux enquêtes et des interviews, le manque de sensibilisation, de connaissance et de formation du corps enseignant engendre encore trop de refus de mise en place des aménagements raisonnables. Sophie Leclère témoigne : « *Même dans le spécialisé, il faut se battre pour que l'élève obtienne les aménagements raisonnables ! Même le matériel adapté comme les feuilles à lignes de couleur n'est pas utilisé. En plus le personnel enseignant n'est pas toujours qualifié. Les nouveaux enseignants qui sortent n'y connaissent rien dans les troubles ni dans les outils de compensation. On a un fossé dans les Hautes Écoles ; il existe des différences de modules sur les Dys, certaines dispensent 40 heures et d'autres à peine quelques heures...* » Après comparaison des programmes de cours, certaines hautes écoles prévoient dans leurs grilles horaires la formation à la différenciation des apprentissages, aux notions d'orthopédagogie ou encore des stages en milieu spécialisé, mais cela reste aléatoire et tout enseignant n'est pas obligatoirement préparé à enseigner aux élèves en situation de handicap voire pas non plus aux élèves avec troubles d'apprentissage. Selon le GAMP : « *... il est difficile d'entrevoir des aménagements raisonnables de type pédagogique quand on sait que les professeurs ne sont pas formés à enseigner à des élèves avec un handicap. Nous demandons donc d'inscrire dans la formation initiale et continuée des écoles supérieures pour enseignants la formation aux particularités d'apprentissage liées au handicap* ». ⁴⁷

Le doigt est donc pointé vers la formation initiale et la formation en cours de carrière de tous les professionnels de l'éducation dans ce domaine précis des adaptations pédagogiques, organisationnelles et matérielles. Nous aurions pu miser sur l'allongement de la formation initiale des enseignants pour pallier ce manque de formation des personnels pour l'enseignement et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques grâce notamment à une quatrième année de formation des enseignants. À ce propos, en 2016, le Ministre Marcourt annonçait : « *L'allongement à 4 ans de la formation initiale des enseignants ne sera pas attendu avant 2019* » ⁴⁸. Mais ce ne sera pas encore pour cette année. Le nouveau gouvernement a reporté d'un an cette mesure. En effet, la pénurie d'enseignants et le coût de la formation à réévaluer ont fait envoler cet espoir dès l'annonce de la formation du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles en septembre dernier.

⁴⁷ GAMP, op cit.

⁴⁸ BELGA, « *L'allongement à 4 ans de la formation initiale des enseignants pas attendu avant 2019* », sur rtbf.be, publié le mardi 25 octobre 2016.

Les « fiches typologie », on en parle ?

Circulaire de mise en œuvre des aménagements raisonnables

« Une série de 20 fiches reprenant une typologie des aménagements raisonnables a été réalisée. Elle permet de déterminer si l'aménagement demandé relève d'un caractère obligatoire ou conseillé. Ces 20 fiches servent à outiller l'Administration de l'enseignement obligatoire ainsi que la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif qui sont chargées, pour l'une de la médiation entre les parents et les écoles en cas de litige ; et pour l'autre du traitement du recours.

Comme prévu dans le décret du 7 décembre 2017, le caractère raisonnable de l'aménagement sera évalué, entre autres, à la lumière de l'impact financier et organisationnel, de l'impact de cet aménagement en particulier en matière d'encadrement, de la fréquence et de la durée de l'aménagement et de l'impact sur la qualité de vie des élèves. L'absence d'alternatives sera également étudiée. Ces critères sont repris dans les 20 fiches de référence. »⁴⁹

Cette circulaire, bien que s'inscrivant dans un contexte « inclusif », a la caractéristique d'être bien plus précise pour les troubles d'apprentissage que pour les déficiences ou handicaps. Elle propose une typologie des aménagements raisonnables. Nous constatons que ce ne sont pas 20 fiches, mais bien 12 fiches pratiques qui leur sont consacrées (les élèves avec troubles autistiques n'étant pas repris dans cette typologie), détaillées⁵⁰ comme suit : « 1. Le bégaiement 2. Le daltonisme 3. La dyscalculie 4. La dysgraphie 5. La dyslexie 6. La dysorthographe 7. La dysphasie 8. La dyspraxie 9. Le Haut Potentiel Intellectuel (HPI) 10. Le syndrome d'Asperger 11. Le syndrome dysexécutif 12. Le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité (TDA/H). »

Ensuite 7 autres fiches sont présentées, concernant les déficiences et handicaps, également élèves à besoins spécifiques : 13. Déficience mentale légère 14. Déficience mentale modérée à sévère 15. Troubles du comportement 16. Maladies invalidantes 17. Handicaps physiques (mobilité réduite) 18. Handicaps visuels (aveugles/malvoyants) 19. Handicaps auditifs (sourds/malentendants) ».

Axelle, institutrice, est assez satisfaite de ces outils : « C'est une belle initiative, avec des pistes assez concrètes pour une fois (bien que pas toujours claires et/ou précises). Les fiches outils de la CFWB sont assez bien faites et peuvent vraiment informer et/ou donner des idées, des pistes... ». Outre la volonté de détailler chaque trouble et de donner des pistes concrètes pour comprendre et aider l'élève dans ses besoins, certaines comportent un tableau reprenant les forces et les faiblesses possibles de ces élèves « différents ». Ainsi dans l'introduction avec la présentation et le mode d'emploi de ces documents, les enseignants et les parents pourront trouver des « conseils et des précautions d'utilisation », mais aussi les « caractéristiques communes à TOUS les besoins spécifiques d'apprentissage ».

L'accent est mis notamment sur ces points : « Un élève n'est pas son besoin spécifique d'apprentissage : il est avant tout un enfant, un jeune apprenant, un élève capable comme les autres de développer ses talents. Il n'est en aucun cas responsable de son besoin spécifique même s'il a la

⁴⁹ Circulaire 6831 op cit.

⁵⁰ Fédération Wallonie-Bruxelles, « Les fiches outils », enseignement.be

responsabilité, comme tout apprenant, de faire de son mieux. Il est important de s'appuyer et de valoriser ce qui est préservé chez lui ».⁵¹

« Un besoin spécifique d'apprentissage n'est pas un retard ni une difficulté passagère. Le retard peut se rattraper, la difficulté passagère peut être remédiée ; une fois enrayés, tous deux peuvent disparaître et le rythme de l'apprentissage se normaliser. Le besoin spécifique d'apprentissage se compense, mais ne disparaît jamais. – Il se distingue de la difficulté scolaire et du trouble d'apprentissage »⁵².

Cette introduction aux fiches-outils ne doit pas passer à la trappe et doit être soulignée, transmise et faire partie de la base pédagogique du système scolaire actuel. Dans le texte de cette présentation de la typologie nous lisons encore : « *Aucun dispositif n'est figé. La concrétisation des aménagements raisonnables dans les différents niveaux d'enseignement ne peut que susciter observations, réflexions et questionnements, engendrant eux-mêmes des adaptations à la réalité du terrain dans le cadre de l'école inclusive* ».⁵³ Il est précisé : « *Les fiches outils ne possèdent pas non plus de caractère obligatoire pour toutes les recommandations et projets d'aménagement. Chaque école, chaque personne y puisera le raisonnablement applicable dans sa classe afin de faciliter la vie des apprenants et celle des enseignants* »⁵⁴.

Autant dire que chaque établissement, voire enseignant, peut faire ce qu'il veut. Prétend-on, par ce décret, donner des bases solides et des chances égales à tous les élèves de faire valoir leur droit aux aménagements dont ils ont besoin pour suivre leur scolarité dans les conditions adaptées à leurs situations ? « *Le caractère raisonnable des aménagements étant susceptible de pouvoir évoluer aussi dans ce contexte* ». Ce qui laisse également du champ aux équipes éducatives et aux parents un peu de laxité de jugement. Tant que l'on respecte le bien-être du jeune et ses perspectives d'avenir, cela paraît pour le moins naturel. Enfin : observations, réflexions et questionnements restent les mots-clés de ce « mode d'emploi ».

Rôles de l'école et différenciation pédagogique

Selon le décret "Missions" (art 5, §12), la pédagogie différenciée est "une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage".

(...) Elle est donc particulièrement adaptée pour accueillir au mieux les élèves "dys" en classe car elle permet de prendre en compte les particularités d'un individu ou d'un groupe d'individus pour que l'apprentissage soit maximal.

(...) La "différenciation pédagogique" ou la "pédagogie différenciée" est un "outil pour gérer et réduire les écarts entre élèves, gérer l'hétérogénéité des classes et diminuer le redoublement" (Pratiques de pédagogies différenciées à l'école primaire, sous la direction du Professeur Bernard Rey).⁵⁵

⁵¹ Fédération Wallonie-Bruxelles, « Les fiches outils », *enseignement.be*

⁵² Ibid.

⁵³ Circulaire 6831 op cit.

⁵⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, « L'inclusion scolaire », sur *enseignement.be*

⁵⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, « La différenciation pédagogique », sur *enseignement.be*

La différenciation est un concept pédagogique qui n'est pas neuf et qui fait partie intégrante de la formation des enseignants et ce depuis des décennies. Par exemple, l'organisation des « groupes de niveaux » ou « groupes de besoins » dans une classe, « le dépassement » pour les élèves qui progressent plus vite dans leurs apprentissages. Mais cela reste une pratique ponctuelle, qui n'entre pas totalement dans la pédagogie générale, naturellement installée dans toutes les phases des apprentissages. La notion d'aménagement raisonnable n'est pas très éloignée de la pédagogie différenciée, en tout cas pour les aménagements dits de base : ne s'agirait-il pas même de prolongement de ce concept ? Quelle différence y a-t-il entre permettre à un gaucher d'écrire de la main gauche et permettre à un malvoyant de disposer d'un texte écrit plus grand ? Aucune sur le fond sauf que dans un cas l'on parlera de pratique de bon sens et dans l'autre d'aménagements raisonnables. L'utilisation même du terme « *aménagements raisonnables* » renvoie à une réalité stigmatisante – voire ségrégative.

Parlerait-on si souvent d'aménagements raisonnables si les pédagogies différenciées étaient parfaitement acquises, maîtrisées et acceptées comme incontournables dans les écoles et pleinement pratiquées dans les classes ?

Où sont les moyens ?

« Pour aider les écoles ordinaires accueillant des élèves avec des troubles d'apprentissage à mettre en place des aménagements raisonnables, le Pacte prévoit de créer, au sein de chaque réseau, des pôles territoriaux attachés à un établissement de l'enseignement spécialisé. Leur rôle sera de mutualiser par bassins géographiques les moyens consacrés à l'accompagnement des élèves en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire. »⁵⁶ Ces pôles territoriaux seraient donc les centres de ressources prévus au sein de chaque réseau et rattachés à des établissements de l'enseignement spécialisé. Nous voyons ici une contradiction entre les termes « mutualisation » et « au sein de chaque réseau ». Peut-on vraiment avancer en gardant les réseaux séparés ? « Dans l'état actuel de la réflexion, l'intention est que les pôles territoriaux gèrent les moyens correspondant au budget actuellement alloué dans le cadre de l'intégration et qu'ils bénéficient, en fonction du nombre d'élèves accompagnés, d'une augmentation des moyens accordés. »⁵⁷ Il faudra veiller à garantir que les élèves qui suivent déjà leur scolarité en intégration ne perdront pas les conditions d'accompagnement dont ils bénéficient. « Dans chaque pôle, un coordinateur devra encadrer et accompagner les écoles dans la stratégie consacrée à l'intégration et aux aménagements raisonnables. »⁵⁸ Cela rencontrera-t-il cette idée récurrente dans les résultats des deux enquêtes qui évoque la nécessité d'une personne de référence qui coordonnerait la mise en place des aménagements raisonnables dans les écoles ? « C'est une réforme majeure qui est en cours d'élaboration et qui est

⁵⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles, « Se préparer aux aménagements raisonnables », Magazine PROF n°37, Article publié le 30-03-2018.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

programmée pour septembre 2020. »⁵⁹ Les écoles seront-elles prêtes d'ici là ? Le rôle exact des centres PMS au sein des pôles territoriaux n'a pas encore été défini et doit sans aucun doute être sur la table du chantier n° 15 du Pacte.

Un enfant est-il vraiment égal à un autre enfant dans ce décret ?

La communication entre les parents, les élèves et les enseignants reste le leitmotiv de la FAPEO et il n'y a rien de tel que de pouvoir créer ces lieux (et moments) de parole. Malheureusement, tant que les structures ne sont pas organisées dans ce sens, les situations diffèrent d'un établissement scolaire à un autre. En cas de litige, une conciliation peut avoir lieu et en cas d'échec de cette conciliation, un recours peut être introduit à la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif. Ce n'est qu'en bout de course, quand la situation s'est détériorée et que la communication est rompue, que cet organe tranche sur le caractère raisonnable, ou non, des demandes effectuées.

Le passage par un décret relativement contraignant est généralement nécessaire pour gérer les difficultés et les résistances là où elles existent. De plus, la contrainte désormais imposée par la possibilité d'un recours s'il n'y a pas de réponses satisfaisantes aux demandes des parents, génère à son tour des crispations entre les parties : les parents se sentant en position d'exiger, le corps enseignant se sentant menacé et contrôlé. Les relations de dialogue et de confiance entre les parties prenantes doivent s'accorder avec des postures de responsabilisation et de contractualisation, dans l'intérêt de l'enfant, de tous les enfants (le système mis en place ne peut-être discriminant). Le décret à lui seul peut-il permettre cette ambition ?

Cependant, au regard de ce décret, dans la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif, il semble qu'un enfant ne soit pas égal à un autre enfant en fonction du réseau dans lequel il est inscrit. En effet, lorsqu'un recours est introduit au sein de la Commission, il ressort de l'arrêté que les personnes qui délibèrent sont les personnes représentant le pouvoir organisateur auquel adhère l'école concernée ainsi que pour l'organisation représentative des parents et des associations de parents concernées par le réseau. Il n'existe d'ailleurs pas d'organisation représentative pour les écoles du réseau libre non confessionnel. La Commission considère chaque recours pour un enfant dans une école donnée et dans une classe particulière. Le recours de l'un n'est pas comparé à celui d'un autre : il s'agit bien de l'analyse du caractère raisonnable de chaque enfant, de manière individuelle.

⁵⁹ La ligue de l'enseignement, dossier « Inclusion : pour une école plurielle », magazine Eduquer n° 146, mai 2019.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux modalités de fonctionnement de la Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif⁶⁰

Art. 8. La Commission ne peut délibérer que si 4 membres avec voix délibérative sont présents. Parmi ces 4 membres, doivent obligatoirement être présents un représentant de l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs auquel adhère le pouvoir organisateur de l'école concernée ainsi qu'un représentant de la fédération d'associations de parents reconnue comme représentative en vertu de l'article 69, § 5, alinéa 1er, du 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, à laquelle adhère l'association de parents de l'école concernée.

⁶⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 01-02-2019, relatif aux modalités de fonctionnement de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif.

ALORS CE DECRET, LA PANACEE ?

La question du dialogue entre les enseignants et les parents ne doit pas omettre la place centrale de l'élève, c'est son intérêt qui est premier. Les élèves les plus âgés, ceux du secondaire qui ont été quelque peu pionniers à l'école primaire, ont développé une connaissance d'eux-mêmes et sont devenus a priori autonomes. Le caractère systématique des aménagements raisonnables inscrits dans le protocole est-il donc raisonnable ?

Pourrions-nous imaginer des aménagements de base qui seraient profitables à tous les élèves sans avoir besoin de recourir à des professionnels extérieurs ? N'existerait-il pas une façon de faire de la différenciation pédagogique un principe universel pour que l'élève puisse compenser son trouble en toute liberté ?

Comme en témoignent les acteurs de l'éducation que nous avons consultés et les personnes qui ont répondu à nos deux enquêtes, il y a une impression récurrente que le gouvernement, en adoptant ce décret, *a mis la charrue avant les bœufs*. Nous parlerons plutôt de *l'œuf ou la poule*, en effet, il est difficile de savoir comment prendre l'affaire tant le changement est aussi radical qu'idéologique et les freins aussi divers que multiples, à commencer par la complainte du *on a toujours fait comme ça*. Il faut bien commencer quelque part lorsque le système scolaire est devenu bancal et inégalitaire et que l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles se trouve en défaut vis-à-vis des conventions internationales auxquelles l'État a adhéré. Le décret du 6 décembre 2017 est sans aucun doute le début de quelque chose.

Entre les idées, les textes et la réalité de terrain pour réellement faire changer les mentalités, améliorer l'accueil de tous les élèves avec leurs différences, nous nous demandons encore où sont les moyens. Que ce soit en termes de sensibilisation, de formation des équipes éducatives, d'accompagnement, d'outillage pédagogique, didactique ou numérique. Et surtout les moyens de changer les mentalités au sein des institutions scolaires.

Cependant l'hyper-médicalisation des troubles d'apprentissage inquiète les parents et les observateurs que nous sommes. Poser un diagnostic peut certes aider à cibler les besoins, à les comprendre et à adapter la méthodologie, mais ce même diagnostic stigmatise et peut être source de discrimination et de ségrégation.

Nous nous posons la question du public d'élèves réellement visé par les mesures du décret. *Élèves à besoins spécifiques, oui mais pas trop !* *Élèves avec troubles des apprentissages, handicaps moteurs, déficients intellectuels, sensoriels, élèves primo arrivants, jeunes issus de milieux moins favorisés socialement ou économiquement, quels que soient leurs genres ?*

Nous avons la faiblesse de penser que la latitude laissée à l'interprétation du décret et aux mesures à déployer pour sa mise en œuvre, dans ce flou, pourrait bien servir à couvrir le manque d'ambition et d'audace du politique dans l'avancement concret vers l'École inclusive. Reste encore à s'assurer de pouvoir bien informer, de manière efficace et respectueuse, les élèves et les parents de leurs droits quant à obtenir les aménagements nécessaires mais aussi

des démarches et de l'accompagnement pour que les besoins spécifiques soient bien attestés et pris en charge, tout cela dès l'inscription de l'élève dans un établissement scolaire ou dès que les besoins se font sentir.

Le décret appliqué à la lettre, selon des critères - qui ne sont pas univoques - et même en veillant à ne pas manquer des étapes, est également trop rigide pour la diversité des élèves. Le terme « *caractère raisonnable* » des aménagements ne nous semble vraiment pas adéquat et laisse libre cours à la subjectivité, aussi bien pour le meilleur que pour le pire.

Dans un système éducatif idéal, devrait-on vraiment fixer les normes d'accueil et d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques ? Pour la FAPEO, il tombe sous le sens que chaque élève doit être accueilli avec le souci d'adapter le milieu scolaire à ses besoins.

Il est indispensable également de laisser à l'élève une certaine autonomie à gérer ses besoins, à être responsabilisé pour adapter et améliorer son bien-être à l'école, selon sa situation ici et maintenant. Un jour n'est pas l'autre ; le niveau d'énergie, de douleur, d'attention varie aussi et il faut pouvoir en tenir compte, l'écouter, s'adapter. Bienveillance éducative et pédagogique nous semble être la base pour installer de bonnes conditions d'apprentissage.

Peut-être sommes-nous aussi impatients de voir tous les rouages du grand chantier du Pacte prendre effet vers une école plus inclusive ? L'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé est encore trop souvent liée à leur situation ; par facilité d'accès aux soutiens paramédicaux, selon le milieu socio-économique dont ils sont issus, les difficultés liées à la langue ou à la culture, etc. Ces orientations abusives ne sont pas acceptables et nous y voyons clairement une forme de discrimination qui aura des conséquences sur les chances égales d'émancipation des élèves et donc de la place qu'ils pourront occuper dans la société active.

L'étude montre que tant que les programmes, les référentiels, l'évaluation et la certification ne seront pas adaptés, ces mesures ne seront pas crédibles et l'on serait en droit de se dire que le gouvernement n'est pas en accord avec les conventions internationales des droits de la personne handicapée, de l'enfant ou plus largement des droits humains. Un décret ne suffit pas. Il faut donner à tous les établissements scolaires les moyens d'enseigner à tous les élèves, quelles que soient leurs situations.

Nous pensons réellement que l'école est un des leviers menant à une société toujours plus inclusive et égalitaire. Être ouvert à la différence s'apprend concrètement sur les bancs de l'école, au quotidien. L'enseignement obligatoire visant un même objectif pour tous, les ponts doivent être tirés entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé qui sont des partenaires complémentaires. Cependant il n'est pas si simple de construire ces ponts ; craintes de bouleverser le système et de perdre des emplois ou l'expertise que certains ont mis tant de décennies à acquérir pour améliorer les pratiques pédagogiques spécifiques.

Un autre frein à l'accueil des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est cette idée reçue, tant chez les parents que chez les enseignants, que côtoyer un élève ayant des

besoins spécifiques aurait pour conséquence de faire baisser le niveau. Alors que les élèves, eux, sont la solution : l'entraide, la collaboration et le tutorat sont pour les jeunes des pratiques naturelles qui peuvent être développées et bénéfiques pour tous !

Enfin, Véronique Jamoulle nous a confié que : « *Les auteurs du Décret sont bien conscients que le texte peut être perfectionné, en particulier par rapport à sa « praticabilité au quotidien ». Le fait que ce texte soit d'origine parlementaire plutôt que gouvernementale change des circuits habituels d'élaboration de tels textes (avec les concertations officielles, etc.). Nous avons pu bénéficier de l'expertise du Cabinet de la Ministre Schyns et de toute une série de contacts officiels mais il est clair que nous comptons sur les premiers retours pour pouvoir éventuellement améliorer et adapter le texte* ». Misons que ce sera bien le cas et qu'une évaluation du décret sera inscrite au calendrier.

La FAPEO s'inquiète de voir apparaître des inégalités de traitement des différentes demandes d'aménagements selon les établissements scolaires fréquentés par les élèves et la capacité des parents à recourir à l'un ou l'autre intervenant externe à l'école.

Si par ce décret, les objectifs chiffrés de la FWB visent à ne plus orienter vers les types 1, 3 et 8, les élèves qui ont leur place dans l'enseignement ordinaire, nous ne pouvons que nous réjouir. Pour autant que la pédagogie, les mentalités et le système d'évaluation et de certification s'adaptent aussi. Reconnaissons-en les bienfaits et ne baissons pas les bras pour que chaque élève soit valorisé et compris dans sa différence mais aussi qu'il puisse se projeter dans la vie active comme tous les autres élèves.

Alors un enseignement d'Excellence, pour tous, Cap ou pas Cap ?⁶¹

⁶¹ Mémoire FAPEO 2019.

BIBLIOGRAPHIE

AVIS N°146 du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé, « Une nouvelle ère pour l'enseignement ...spécialisé », 11-09-2013, sur enseignement.be,
www.enseignement.be/index.php?page=24410&navi=966

AVIS N°3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence p.250, 7-03-2017, sur pactedexcellence.be,
www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

AVIS N°3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, Axe stratégique 4, OS 4.4 : *Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé* p.248, 7-03-2017, www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

BELGA, *L'allongement à 4 ans de la formation initiale des enseignants, pas attendu avant 2019*, article publié le mardi 25-10-2016 sur rtbf.be,
www.rtbf.be/info/belgique/detail_1-allongement-a-4-ans-de-la-formation-initiale-des-enseignants-pas-attendu-avant-2019?id=9439924

BOUILLON, P., "Les pauvres sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé", *Le Soir*, 15 avril 2015, sur lesoir.be,
www.lesoir.be/art/851054/article/actualite/enseignement/2015-04-14/pauvres-sont-surrepresentes-dans-l-enseignement-specialise

BOURREAU J-P. et SANCHEZ M., *L'éducation à l'autonomie*, Cahiers pédagogiques, Dossier n°449 : *Qu'est-ce qui fait changer l'école ?* sur cahiers-pedagogiques.com,
www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie

COENEN J-P., *Plateforme contre l'échec scolaire*, Conférence de presse, 27-09-2019 sur changement-egalite.be,
https://changement-egalite.be/IMG/pdf/texte_conference_de_presse_27_septembre_2019.pdf

COENEN, J-P., *Orientation abusive vers l'enseignement spécialisé*, Communiqué de presse de la Ligue des droits de l'enfant, 1-02- 2015, sur ligedroitsenfant.be,
www.ligedroitsenfant.be/blog/2015/02/01/orientation-abusive-vers-lenseignement-specialise/

COMITÉ ONU DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES, *Observation générale n°4*, 2016, sur unia.be,
www.unia.be/fr/articles/le-comite-des-nations-unies-clarifie-le-droit-a-lenseignement-inclusif

FAPEO, *Les plans de pilotage*, F.A.Q., sur fapeo.be,
www.fapeo.be/les-plans-de-pilotage/

FAPEO, *Mémoire 2019*, sur fapeo.be,

www.fapeo.be/memorandum-2019/#collapse751

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Arrêté du Gouvernement de la Communauté française 22-08-2019, fixant la liste exhaustive des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire, sur gallilex.cfwb.be,

www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47077_000.pdf

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 01-02-2019, relatif aux modalités de fonctionnement de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif, sur ejustice.just.fgov.be,

www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-09-20&numac=2019014575

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Circulaire 6831 du 19/09/2018, circulaire de mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire fondamentale et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, sur enseignement.be,

http://enseignement.be/download.php?do_id=14744

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Circulaire 6977 du 06-02-2019 : Dispositions relatives à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2018-2019, sur enseignement.be,

http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7221

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Circulaire 6978 du 06-02-2019 : Directives relatives à l'organisation des épreuves externes certificatives « CE1D » et « CESS » de l'année scolaire 2018-2019, sur enseignement.be,

www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7222

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Conciliation-recours FWB,

<https://form.jotforme.com/83323257663358>

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Déclaration de Politique Communautaire, 2019-2024, sur codef.be,

www.codef.be/wp-content/uploads/2019/09/DPC-2019-2024.pdf p. 13

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 07-12-2017, sur gallilex.cfwb.be,

www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf,

<http://archive.pfwb.be/1000000207d02e>

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, La Certification par unités, sur enseignement.be,

www.enseignement.be/index.php?page=26558&navi=3310

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *La différenciation pédagogique*, sur enseignement.be,

www.enseignement.be/index.php?page=27910&navi=4418

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Les fiches outils*, sur enseignement.be,

http://enseignement.be/download.php?do_id=14747

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *L'inclusion scolaire*, sur enseignement.be,

www.enseignement.be/index.php?page=27775

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *L'intégration scolaire : décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé*, Chapitre X, Article 130 et suivants, sur gallilex.cfwb.be,

www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_041.pdf

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Mon école, mon métier, Qu'est-ce que la CPU ?* sur monecolemonmetier.cfwb.be, <https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/cpu-certification-par-unites/quest-ce-que-la-cpu/>

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Se préparer aux aménagements raisonnables*, Article publié le 30 / 03 / 2018 Magazine PROF n°37, sur enseignement.be,

<http://enseignement.be/index.php?page=27203&id=2380>

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Typologie et formes de l'enseignement spécialisé*, sur enseignement.be,

www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404

GAMP, *Les aménagements raisonnables, que sommes-nous en droit d'exiger ?* publié le 19 septembre 2019, sur gamp.be,

www.gamp.be/2019/09/17/amenagements-raisonnables-que-sommes-nous-en-droit-dexiger/

INCLUSION ASBL, *Plan individuel d'apprentissage*, sur inclusion-asbl.be, sur inclusion.be,

www.inclusion-asbl.be/au-long-de-la-vie/educer-notre-enfant/plan-individualise-dapprentissage-P.I.A./

LACROIX, J., *Le Pass-Inclusion, : la réponse à la gestion des troubles de l'apprentissage à l'école ?* Analyse de la FAPEO 12/15. 2013, sur fapeo.be,

www.fapeo.be/pass-inclusion-troubles-de-lapprentissage/

LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, dossier « *Inclusion : pour une école plurielle* », magazine *Eduquer* n° 146, mai 2019, sur ligue-enseignement.be,

<https://ligue-enseignement.be/les-avancees-du-pacte-suffiront-elles/>

LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, *Le P.I.A., un projet « pour » et « avec » l'élève*, article publié le 19-02-2013, sur ligue-enseignement.be,

<https://ligue-enseignement.be/le-plan-individuel-dapprentissage-un-projet-pour-et-avec-leleve/>

LE LIGUEUR, *Dans la peau d'un élève à besoins spécifiques*, Le ligueur des parents, 5 octobre 2016, mis à jour le 16 décembre 2019, sur *laligue.be*,

www.laligue.be/leligueur/articles/dans-la-peau-d-un-enfant-a-besoins-specifiques

LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT 2017, page 24, sur *enseignement.be*,
www.enseignement.be/indicateursenseignement

LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT 2018, pp 22-24, sur *enseignement.be*,
www.enseignement.be/indicateursenseignement

LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT 2019, page 19, sur *enseignement.be*,
www.enseignement.be/index.php?page=28273&navi=4600

MEIRIEU Ph., *Educabilité*, sur *meirieu.com*,
www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm,

MEIRIEU, Ph., *Formation à l'autonomie*, sur *meirieu.com*,
www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm

MEUNIER, J-C., *Analyse FAPEO 7-15, 2014, "Aménagements raisonnables : à la portée de toutes les écoles ? »*, sur *fapeo.be*,
<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2014/11/7-15-Am%C3%A9nagements-raisonnables1.pdf>

PARLEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Projet de décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun*, texte adopté en séance plénière, session 2018-2019, le 2 mai 2019, sur *pfbw.be*,

www.pfbw.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001634435 ,

<http://archive.pfbw.be/1000000020c10f4?action=browse>

PERRENOUD Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

ROMAINVILLE, A., *Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres*, Observatoire belge des inégalités, 10 avril 2015, sur *inegalites.be*,

<http://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute>

ROSE & MEYER, 2002, *Center for Applied Special Technologies*, traduction libre de BERGERON, ROUSSEAU & LECLERC, 2011, p91-92.

THOMAZET S., *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*, dans *Le français aujourd'hui* 2012/2 (n°177), pages 11 à 17, sur *cairn.info*,

www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

UNIA : *À l'école de ton choix avec un handicap ; les Aménagements Raisonables dans l'enseignement*, 2016, mise à jour 2019, sur unia.be,
www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement

UNIA, *Vers un système d'éducation inclusif en Belgique*, 2019, sur unia.be,
[www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_système_d'éducation inclusif_2019.pdf](http://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_syst%C3%Aame_d%27%C3%A9ducation_inclusif_2019.pdf)

WEERTS L., Cellule Opérationnelle du Changement, *Forum Vers une école inclusive*, Cefes-In ULB, février 2019,
www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-WEERTS.pdf