

Alexandra Franquet, Valentine Malou et Marie-Claire Haelewyck

Belgique francophone : des aménagements vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?

Résumé

Depuis 2017, une législation en matière de compensation des désavantages pour les élèves à besoins spécifiques existe en Belgique francophone sous la forme d'« aménagements raisonnables ». Cet article présente l'historique de la politique éducative en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique francophone ainsi qu'une analyse du fonctionnement actuel en matière d'« aménagements raisonnables ». Les défis induits pour les professionnels seront également discutés, tout comme la place de l'orthopédagogue clinicien, un métier nouveau émergeant dans le paysage inclusif belge.

Zusammenfassung

Seit 2017 verfügt der französischsprachige Teil Belgiens über eine gesetzliche Grundlage für den Nachteilsausgleich in Form von « angemessenen Vorkehrungen » für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Der vorliegende Artikel bietet einen Überblick über die Geschichte der Bildungspolitik im Bereich der Schulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf im französischsprachigen Belgien und analysiert dann die gegenwärtige Situation bezüglich der « angemessenen Vorkehrungen ». Er befasst sich weiter mit den damit einhergehenden Anforderungen an das Fachpersonal und der Rolle der klinischen Orthopädagogik, eines Berufsbildes, das in der inklusiven Bildungslandschaft Belgiens in jüngster Zeit aufgekommen ist.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-04

Introduction

L'idée d'inclusion fait désormais partie du paysage scolaire en Belgique. Comme ailleurs en Europe, et sous l'influence anglo-saxonne (Du Toit & Forlinscho, 2009), l'enseignement inclusif apparaît comme le moteur d'une société qui porte l'ambition de devenir elle-même inclusive (Beaupré, 2014). Par inclusion scolaire, et conformément à la législation internationale avec la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006), nous entendons un processus qui amènera les établissements à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible (Thomazet, 2008), visant ainsi un principe d'équité.

Toutefois, si un consensus semble émerger autour de l'idée d'une diversité éducative (Prud'homme et al., 2011), qu'en est-il dans la pratique en Belgique francophone ? Quelles réalités pédagogiques retrouvons-nous derrière la notion d'inclusion ? Effet de mode ou réelle volonté de changer les pratiques ? Cet article propose de mieux cerner les enjeux de l'inclusion scolaire en Belgique francophone ainsi que les systèmes de compensation prévus par les politiques éducatives belges. Un historique des politiques éducatives en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques sera retracé afin de contextualiser l'analyse du système de compensation actuel.

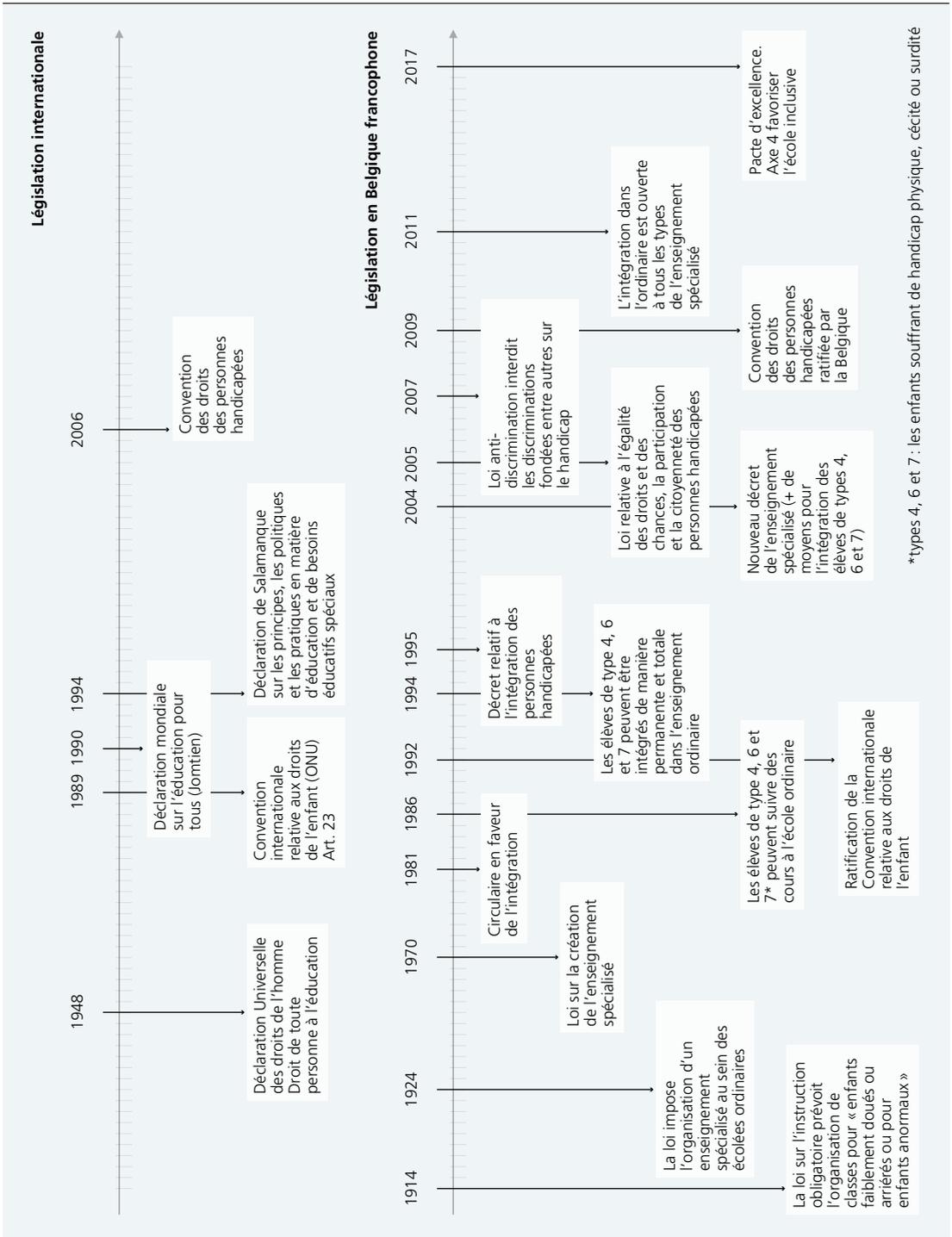


Figure 1 : Législation internationale et belge francophone (Fédération Wallonie Bruxelles) relative à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Bref historique de l'inclusion scolaire en Belgique

De l'intégration scolaire vers une inclusion scolaire

La Belgique semble avoir traversé des étapes similaires à celles décrites par Plaisance et Schneider (2013) concernant la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. Pour ces auteurs, l'éducation inclusive représente une troisième période, la première période étant reconnue comme une éducation dite *spéciale*, ayant laissé place ensuite à une éducation dite *intégrative*. L'éducation spéciale, bien que ségrégative, tout comme l'éducation sous la forme de mécanismes d'intégration avait pour ambition d'intégrer tous les élèves à l'école (Tremblay, 2015). La réalité de terrain basée sur la rupture entre « l'ordinaire » et « le spécialisé » n'a toutefois pas été à la hauteur de cette ambition.

Bien plus qu'une intégration poussée à son paroxysme, l'*inclusion*, rappelons-le, vise donc à délaisser une catégorisation médico-psychologique de l'individu, induisant dans le même temps un changement de paradigme essentiel : ce n'est plus à l'élève de s'adapter aux normes scolaires (Ebersold, 2012).

La responsabilité est désormais placée sur l'institution scolaire, qui se doit de proposer un environnement d'apprentissage susceptible de rejoindre tous les élèves, quels que soient leurs besoins¹.

En ratifiant la CDPH en 2009, la Belgique a dès lors réaffirmé politiquement sa volonté d'adopter une éducation qui inclut l'ensemble des élèves. Si les politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire semblent être les seuls moyens d'améliorer massivement l'offre éducative (Poizat, 2006), com-

ment cela s'est-il traduit au sein des politiques éducatives en Belgique francophone ?

Contrairement à certains pays qui ont décidé de fermer les écoles spécialisées, le choix de la fédération Wallonie Bruxelles s'est porté sur une transition progressive et se voulant raisonnable vers l'inclusion. Revenons au début de l'histoire de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique qui permettra de mieux appréhender la progression vers le paradigme inclusif.

Historique en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique francophone

La figure 1 replace sur une ligne du temps les grandes dates relatives aux lois ou décrets, elle est placée en parallèle à la ligne du temps concernant la législation internationale en matière de scolarisation des élèves à besoins spécifiques.

La Belgique est historiquement pionnière, du moins dans ses intentions : sans attendre la législation internationale, la loi belge a imposé déjà en 1924 la création d'un enseignement spécialisé au sein même des écoles ordinaires. Dans les faits, les écoles, sous l'impulsion d'associations de parents, se sont orientées vers la création d'un enseignement spécialisé. Depuis 1978, l'enseignement spécialisé s'organise en huit types d'enseignements sur base de caractéristiques psycho-médicales (Tableau 1).

En 1981, une circulaire en faveur de l'intégration a marqué le début de la période intégrative ; car même si l'enseignement spécialisé a suscité l'admiration dans d'autres pays européens à l'époque, il n'en reste pas moins un système ségrégatif. En 1986, le droit a alors été octroyé aux élèves présentant une cécité, une surdité ou un handicap moteur de suivre les cours dans l'enseigne-

¹ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (1994). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Types d'enseignement	S'adressent aux élèves présentant...
1	un retard mental léger
2	un retard mental modéré ou sévère
3	des troubles du comportement et/ou de la personnalité
4	des déficiences physiques
5	une maladie ou étant convalescents
6	des déficiences visuelles
7	des déficiences auditives
8	des troubles instrumentaux/d'apprentissage

Tableau 1 : Huit types d'enseignement définissant l'enseignement spécialisé depuis 1978

ment ordinaire; la possibilité leur a été donnée d'y être intégrés de façon permanente et totale, c'est-à-dire 100 % du temps scolaire, à partir de 1995.

Il faudra attendre 2004 pour voir des moyens supplémentaires alloués à l'enseignement spécialisé dans l'accompagnement de l'intégration des enfants relevant de l'enseignement de type 4, 6 et 7 (Tableau 1) dans l'enseignement ordinaire.

Notons qu'en parallèle des politiques éducatives, une loi anti-discrimination relative au handicap (mais pas uniquement) est entrée en vigueur en 2008, non spécifique au monde scolaire. Depuis lors, le refus d'octroyer des *aménagements raisonnables* aux personnes à besoins spécifiques est considéré comme une discrimination².

Revenons aux politiques spécifiquement liées à l'école: un décret en 2011 a permis l'élargissement de l'intégration dans l'enseignement ordinaire à l'ensemble des types

(1 à 8) présentés dans le tableau 1. La question de l'application pratique sur le terrain n'est cependant toujours pas résolue. Il s'agit seulement d'une « permission » octroyée sans détail sur les moyens possibles de mise en œuvre. En effet, le nombre d'élèves en enseignement spécialisé a « dramatiquement augmenté »³. En dix ans, entre 2008 et 2018, l'augmentation a été de 31 % dans le maternel (3 niveaux pour les enfants à partir de 3 ans), de 13 % dans le primaire (6 niveaux pour les enfants à partir de 6 ans) et de 21 % dans le secondaire (6 niveaux pour les enfants à partir de 12 ans) (Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2018, 2019, p. 22). Cette situation est partiellement due au fait que, pour bénéficier de mesures d'intégration, les élèves doivent être inscrits dans l'enseignement spécialisé.

En 2014, la première évaluation de l'application de la CDPH en Belgique a mis en évidence que « le système d'enseignement

² Parlement de la Communauté française (2008). Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

³ Unia (2019). Vers un système d'éducation inclusif en Belgique. Inspirations et exemples. www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_système_d'éducation_inclusif_2019.pdf

spécialisé continue d'être une option trop fréquente pour les enfants handicapés » (Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées, 2014, p. 6). Une stratégie cohérente en matière d'éducation inclusive et l'intégration de l'éducation inclusive dans la formation de base des enseignants ont donc été vivement recommandées.

L'inclusion scolaire apparaît alors pour la première fois dans le texte du Pacte pour un enseignement d'Excellence en 2017 expliqué dans la suite du présent article.

Quel système de compensation pour favoriser l'inclusion scolaire en Belgique ?

Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, il est donc question d'inclusion pour la première fois dans l'histoire des politiques éducatives belges notamment au travers de l'axe stratégique 4: « (...) favoriser la mixité et l'école inclusive ». Le droit pour chaque élève de s'inscrire dans l'ordinaire y est confirmé, et ce, quels que soient ses besoins spécifiques. L'utilisation du terme *besoins spécifiques* invite à dépasser les aspects purement cliniques du handicap afin de s'ouvrir aux dimensions sociales, affectives, familiales de l'élève. En cela, il s'agit d'une révolution à souligner. L'un des leviers pour l'inclusion scolaire est la possibilité pour les élèves de demander la mise en place d'*aménagements raisonnables* depuis le décret de 2017⁴ mais pas sous n'importe quelle condition.

Les aménagements raisonnables

Ancré dans une vision davantage sociale du handicap, le concept d'*aménagements rai-*

sonnables, conformément à la loi de 2008 luttant contre les formes de discrimination, doit permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée (Article 2). Il est cependant précisé « pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé ». Les aménagements peuvent être d'ordre matériel, pédagogique ou organisationnel. Aussi, les aménagements d'ordre pédagogique ne doivent pas remettre en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels de compétences. Tous les aménagements envisagés doivent être adaptés aux besoins pédagogiques de chaque élève.

Notons que, afin de bénéficier des *aménagements raisonnables*, un diagnostic doit avoir été posé par un professionnel repris dans la liste de métiers fixée par le gouvernement belge. En ce sens, l'approche médicale semble encore privilégiée.

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 l'enfant à besoins spécifiques ;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) enfant(s) effectif(s) ;
- l'impact de l'*aménagement* sur l'environnement et sur d'autres enfants ;
- l'absence d'alternatives équivalentes.

⁴ Décret relatif à l'accueil, l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2017).

En dépit des critères existant dans ce décret, le terme *raisonnable* reste donc éminemment subjectif et la place de l'école, ambivalente dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie, l'école, si elle doit motiver son refus d'inscrire un élève, a effectivement main mise en dernier ressort.

En cas de litige dans la mise en place des aménagements, il est possible de demander une conciliation, en cas d'échec de la conciliation un recours peut être introduit et la Commission de l'enseignement obligatoire inclusif remet alors une décision qui peut être contraignante pour les établissements scolaires. La formation initiale et continue des enseignants représente un levier majeur dans la mise en place de ces aménagements.

Un acteur privilégié

Au vu de la pluralité des défis, l'orthopédagogue clinicien, métier nouveau en Belgique francophone, et récemment reconnu par le Service public fédéral Santé Publique en 2016, apparaît comme une piste intéressante dans la mise en œuvre efficace de la politique des *aménagements raisonnables*. L'orthopédagogie clinique s'appuie notamment sur le développement de collaborations efficaces avec la personne à besoins spécifiques d'une part, et avec les partenaires professionnels d'autre part, en se basant sur les principes de la participation active, multilatérale et coordonnée.

Dans le domaine scolaire, l'orthopédagogue clinicien analyse et diagnostique les difficultés pédagogiques des élèves en accordant une attention particulière aux facteurs de protection et aux facteurs de risque, ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent. Enfin, l'orthopédagogue clinicien accomplit également des interventions de prévention, d'accompagnement, de forma-

tion, en cherchant à maximiser les opportunités de développement et d'épanouissement, la qualité de vie, la participation à la vie en société et l'autonomie des personnes à besoins spécifiques. Autant de caractéristiques qui le positionnent en tant qu'acteur privilégié dans la mise en place, entre autres, des *aménagements raisonnables*.

Le terme raisonnable reste donc éminemment subjectif et la place de l'école, ambivalente dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie.

Pour conclure : La réforme des aménagements raisonnables permet-elle de favoriser l'inclusion ?

Une politique éducative semble suivre la voie du changement de paradigme propre à l'inclusion en Belgique francophone. Chaque élève a le droit d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire. Si les établissements refusent l'inscription d'un élève sur base d'*aménagements jugés déraisonnables*, des recours sont toutefois possibles auprès d'institutions luttant contre la discrimination, comme Unia⁵.

Dans le cadre de la seconde évaluation de l'application de la CDPH en 2019⁶, Unia regrette un recul en matière d'*aménagements raisonnables* à travers la distinction des *aménagements raisonnables* dits « obligatoires » et « conseillés » dans les documents à destination des enseignants.

⁵ Institution publique indépendante qui lutte contre la discrimination et défend l'égalité des chances en Belgique.

⁶ Unia (2019). *Vers un système d'éducation inclusif en Belgique. Inspirations et exemples.* www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_système_d'éducation_inclusif_2019.pdf

La mise en place de l'inclusion au sein des écoles pose un certain nombre de défis sur le terrain ; par là il s'agit bien d'un processus (Beaucher et al., 2013) qui doit amener une évolution des mentalités et des méthodes, mais également des moyens (Gardou, 2006). Parallèlement, ces enjeux nécessitent la refonte de la formation initiale des enseignants, notamment dans le but d'être en mesure de proposer des *aménagements raisonnables* d'une part, mais d'autre part, de développer des interventions favorables à l'inclusion scolaire.

Cependant, un décalage parfois trop important entre l'idéologie inclusive et la pratique est observé (Plaisance, 2012), et pourrait ainsi conduire à s'inscrire dans des inclusions « responsables » (Boutin & Bessette, 2009; Tremblay, 2015). L'inclusion responsable reconnaît que celle-ci peut prendre forme dans différents lieux scolaires (Lardon, 2016; Le Guevel, 2016), tout l'enjeu étant de garantir les fondements d'une école qui aménage son fonctionnement pédagogique, matériel et organisationnel, pour permettre les apprentissages de tous les enfants, qu'ils présentent ou non des besoins spécifiques.

Références

- Beaucher, C., Beaucher V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de *rapport au savoir*. In C. Nafti-Malherbe & G. Samson (Eds.), *Rapport au savoir* (pp.6-29). Esprit critique. <https://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>
- Beaupré, P. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficultés en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Chronique Sociale.
- Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées (2014). *Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique*. <https://tbinternet.ohchr.org/layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD%2fC%2fBEL%2fCO%2f1&Lang=fr>
- Du Toit, P., & Forlin, C. (2009). Cultural Transformation for Inclusion, What is Needed?: A South African Perspective. *School Psychology International*, 30(6), 644–666. <https://doi.org/10.1177/0143034309107081>
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 55-64. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0055>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). *Les indicateurs de l'enseignement 2018*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusive. *Les cahiers pédagogiques*, 71(526), 14-16.
- Le Guevel, G. (2016). Et toi tu relèves de quoi? *Les cahiers pédagogiques*, 71(526), 12-14.
- Plaisance, É. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 211-217. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0211>
- Plaisance, É., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87–96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22(4), 99-103. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0099>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

<https://doi.org/10.7202/018993ar>

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

Alexandra Franquet
 Chargée de projet et Psychologue
 Université de Mons
 Association pour l'innovation en Orthopédagogie
alexandra.franquet@umons.ac.be



Valentine Malou
 Assistante de recherche et Psychologue
 Université de Mons
 Service d'Orthopédagogie Clinique
valentine.malou@umons.ac.be



Marie-Claire Haelewyck
 Cheffe de Service
 Université de Mons
 Service d'Orthopédagogie Clinique
 Association pour l'innovation
 en Orthopédagogie
marie-claire.haelewyck@umons.ac.be

