

Conseil Supérieur
de l'Enseignement
aux Élèves
à Besoins Spécifiques

Rue Adolphe Lavallée, 1
1080 Bruxelles
Tél : 02/690.84.27

Avis 155

Typologies et maturités :
Des concepts obsolètes ?

Table des matières

1. Cadre de l'avis	4
1.1. Contexte et commande du Conseil Supérieur	4
1.2. Objectif et méthodologie du groupe de travail	4
1.2.1. Objectif de l'avis	4
1.2.2. Réalisation de l'enquête	5
1.2.3. Revue de littérature.....	5
2. Bases légales et évolution	6
2.1. Décrets.....	7
2.2. Circulaires.....	8
2.3. Arrêtés du gouvernement.....	8
2.4. Visée du Pacte pour un enseignement d'Excellence	9
2.5. Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement aux élèves à besoins spécifiques	10
3. Définitions de concepts	14
3.1. Besoin spécifique.....	14
3.2. Types et maturités.....	14
3.3. Formation initiale	15
3.4. Pratiques pédagogiques	15
3.5. Pédagogies adaptées	15
3.6. Inclusion scolaire	16
3.7. Intégration	16
3.8. Aménagements raisonnables.....	16
3.9. Pôles territoriaux.....	16
4. Exploitation des résultats de l'enquête au regard de chaque indicateur	17
4.1. Résultats du questionnaire adressé aux parents (61 réponses)	17
4.2. Résultats du questionnaire adressé aux Centres PMS (114 réponses)	19
4.3. Résultats du questionnaire adressé aux membres de l'équipe pluridisciplinaire des écoles spécialisées (148 réponses)	28
4.4. Résultats du questionnaire adressé aux directions des écoles spécialisées (86 réponses)	34
5. Comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement au regard de nos indicateurs	42
5.1. La Communauté flamande.....	42
5.2. La Communauté germanophone.....	43
5.3. La France	46
5.4. L'Italie	48
5.5. La Norvège	53

5.6.	La Pologne	55
5.7.	Le Portugal	59
5.8.	Le Québec.....	62
5.9.	Le Royaume-Uni	65
5.10.	La Suisse	67
6.	<i>Synthèse et recommandations dans la perspective du pacte d'Excellence.....</i>	71
6.1.	Types.....	71
6.2.	Maturités	74
6.3.	Orientation/réorientation des élèves	74
6.4.	Pratiques pédagogiques, cadre légal et outils de référence.....	76
6.5.	Formation initiale et continue des enseignants.....	77
6.6.	Organisation.....	78
7.	<i>Synthèse des recommandations</i>	79
7.1.	Pour l'enseignement ordinaire	79
7.2.	Pour l'enseignement spécialisé.....	80
7.3.	Pour les deux types d'enseignement.....	81
	<i>Remerciements.....</i>	82
	<i>Bibliographie</i>	83

1. Cadre de l'avis

1.1. Contexte et commande du Conseil Supérieur

Un groupe de travail s'est constitué et réuni en décembre 2018, suite à la commande du Conseil Supérieur de l'Enseignement aux Élèves à Besoins Spécifiques (CSEEB) formulée comme suit : « *Au départ de l'avis 121 et sur base d'observations, il s'agit de vérifier l'adéquation entre les besoins spécifiques des élèves présents dans les écoles et les définitions des différents types d'enseignement et des différentes maturités* ». En d'autres termes : « La typologie et les maturités sont-elles obsolètes aujourd'hui ? »

Est-ce que la typologie s'inscrit dans la philosophie de l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, dans une optique d'école inclusive ?

La composition du groupe avait un minimum requis de huit membres : représentation de chacun des quatre réseaux, des centres PMS, des trois syndicats, des deux organisations représentatives des parents et des associations de parents, de l'administration et de l'inspection. Tous les catégories professionnelles susmentionnées ont bien entendu été invitées. Au regard de la variété des profils présents, les membres du groupe avaient l'expertise nécessaire pour couvrir et traiter les différents types de l'enseignement spécialisé.

Le groupe de travail a pu faire appel à différents experts en fonction des besoins."

1.2. Objectif et méthodologie du groupe de travail

1.2.1. Objectif de l'avis

Le 13 mars 2019, le CSEEB a validé l'objectif et la méthodologie choisie du groupe de travail (qui avait été validé par celui-ci en date du 22 janvier 2019.).

Cet objectif est le suivant : *Pour juin 2021, le groupe de travail Typologie/Maturité aura réalisé un avis qui vérifiera l'adéquation entre les différents types/maturités et les observations, la littérature scientifique et les besoins spécifiques des élèves présents dans les écoles fondamentales aujourd'hui.*

Pour y parvenir, les acteurs du groupe de travail :

- Réaliseront une enquête représentative (quantitativement et qualitativement significative) interrogeant les acteurs de terrain ;
- Construiront une bibliographie de la littérature scientifique récente ;
- Mettront l'expertise de l'instance qu'ils représentent au service de la production de l'avis.

Au terme de cet objectif, le travail sera prolongé et la réflexion poursuivie au niveau du secondaire (Formes). Ceci fera l'objet d'un autre avis.

Un ROI du Groupe de travail a été établi (disponible dans les annexes), la construction du travail a été faite en concertation et parfois revue et recentrée.

1.2.2. Réalisation de l'enquête

Le groupe de travail a décidé d'interroger les différents acteurs concernés par l'enseignement spécialisé :

- les écoles fondamentales spécialisées ;
- les centres PMS et les centres agréés ;
- les parents.

Un questionnaire a été établi pour chacun de ces acteurs, en distinguant les équipes éducatives des directions pour les écoles. L'enquête a été diffusée par mail auprès des écoles, des centres PMS et centres agréés.

Pour toucher un maximum de parents, nous sommes passés par les écoles, les organisations représentatives et le milieu associatif.

Afin de cerner l'enseignement spécialisé dans sa globalité sans omettre des facteurs d'influences, les indicateurs « Type » et « Maturité » ont été étayés de six autres axes de questionnement pour éclairer la problématique :

- Orientation/ réorientation des élèves
- Pratiques pédagogiques
- Cadre légal
- Outils de références
- Formation
- Organisation

Les questionnaires ont été réalisés en tenant compte de ces huit indicateurs. Nous nous sommes assurés que chaque acteur était interrogé sur ces huit indicateurs mais aussi qu'il n'y avait pas de redite, que les questions étaient compréhensibles et non-orientantes, que le style de questions était varié (questions ouvertes, échelles d'appréciation, réponses à cocher).

1.2.3. Revue de littérature

Étant donné que cette typologie, telle qu'elle est, n'existe qu'en Belgique francophone, la littérature sur le sujet n'est pas abondante.

Nous avons donc recherché des textes afin de comparer notre système à d'autres systèmes de prise en charge des élèves à besoins spécifiques en milieu scolaire dans différents pays (France, Italie, Norvège, Pologne, Portugal, Québec, Royaume-Uni et le Canton de Vaud en Suisse) ainsi que dans les communautés néerlandophone et germanophone.

2. Bases légales et évolution

En Fédération Wallonie – Bruxelles, avant même qu'elle ne s'appelle comme cela et avant même la création de notre pays, la préoccupation du droit à l'éducation pour tous a toujours fait partie de notre paysage scolaire.

Ainsi, des écoles spécialisées comme l'IRHOV (Liège) ou l'IRSA (Bruxelles) datent respectivement de 1819 et 1835.

En 1914, est promulguée la loi sur l'obligation scolaire avec l'obligation pour les communes d'organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ».

En 1970 naît l'enseignement spécial avec la loi du 6 juillet dont huit types différents seront décrits dans l'arrêté royal du 28 juin 1978. Ceux-ci permettent à tous les enfants avec troubles ou handicaps d'être scolarisés.

En 2004, à l'occasion du décret du 3 mars, l'enseignement spécial devient enseignement spécialisé.

Depuis 2009, notre enseignement veut devenir plus inclusif et décroïsonner l'enseignement spécialisé. Le 5 février, le décret relatif à l'intégration donne le ton en permettant aux élèves de l'enseignement spécialisé de poursuivre leur scolarité en enseignement ordinaire avec l'aide d'un professionnel du spécialisé moyennant quelques heures d'accompagnement par semaine.

Pour renforcer cette inclusion, le décret du 7 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 dit « décret aménagements raisonnables », impose aux écoles d'enseignement ordinaire d'adapter leur enseignement aux élèves à besoins spécifiques.

En parallèle, l'avis N°3 du Groupe Central (Pacte pour un enseignement d'excellence) prône une école plus inclusive et le maintien dans l'enseignement ordinaire de plus d'enfants à besoins spécifiques.

Dans un autre sens, pour renforcer l'expertise de l'enseignement spécialisé, le 3 décembre 2019, la circulaire 7392 permet la création de classes à pédagogies adaptées pour les élèves avec autisme, trouble du langage ou handicap physique lourd. Ces classes permettent de mieux adapter l'enseignement aux élèves en recentrant l'enseignement spécialisé sur ses missions.

Pour renforcer l'inclusion, l'intégration temporaire totale est supprimée en septembre 2020 et les moyens progressivement transférés aux pôles territoriaux afin de créer « *une école plus inclusive et le maintien dans l'enseignement ordinaire de plus d'enfants à besoins spécifiques* ». Ceci afin d'avoir une répartition plus juste des moyens alloués à ce dispositif.

2.1. Décrets

Avant d'aborder les décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous semble judicieux de mentionner le contexte international en ce qui concerne l'inclusion scolaire. Ainsi, nous pensons que des textes fondateurs (La Belgique a signé ces diverses déclarations) sont incontournables et sont le terreau dans lequel s'inscrit le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017) :

- La Déclaration de Salamanque de 1994 par l'UNESCO
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Observation générale n°4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, Comité des droits des personnes handicapées des nations Unies
http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Observations finales du Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées concernant le rapport initial de la Belgique (octobre 2014) ;
http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5

Lors de notre travail exploratoire, nous nous sommes penchés sur les décrets balisant les huit axes de travail choisis. Afin de ne pas rendre la lecture trop fastidieuse, nous avons listé les différents décrets et réalisé un travail plus complet disponible en annexes.

Nous avons repris dans un tableau en annexe, les différents éléments légaux croisés avec nos axes de travail. Nous avons cependant choisi de mettre en exergue l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui nous donne les visées de l'avenir scolaire des élèves à besoins spécifiques. Pour chacun des huit indicateurs étudiés, nous avons relevé des articles issus des décrets ci-dessous. Afin de ne pas alourdir la lecture, ceux-ci se trouvent également en annexe de notre travail.

Voici les décrets nationaux étudiés par le groupe de travail :

- Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé (réf 28737)
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf
- Code de l'enseignement (47165)
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_001.pdf
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf
- Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf
- Décret du 7 décembre 2017, 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
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf
- Décret du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements

raisonnables et de l'intégration permanente totale

https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/49439_000.pdf

2.2. Circulaires

Comme pour les décrets, afin de faciliter la lecture et la recherche de circulaires, voici celles étudiées par le groupe de travail

- Circulaire de rentrée : Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé fondamental et secondaire¹
- Circulaire 2876 : Service général de l'Inspection Organisation des pédagogies adaptées pour élèves avec autisme, polyhandicap, aphasie et dysphasie
- Circulaire 2921 : Modification de la 2765 concernant l'organisation d'une pédagogie adaptée pour élèves avec autisme, polyhandicap, aphasie et dysphasie
- Circulaire 3010 : Guide de l'Enseignement spécialisé à l'usage des parents. (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et des Centres P.M.S.)
- Circulaire 3111 : Directives relatives à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé pour les élèves fréquentant l'enseignement adaptés aux élèves avec autisme, polyhandicap, aphasie et dysphasie
- Circulaire 4003 : Rentrée 2012/2013 Organisation de la quatrième pédagogie adaptée : handicap physique lourd avec compétences intellectuelles (HPLCI)
- Circulaire 4888 : Soins et prises de médicaments pour les élèves accueillis en enseignement ordinaire et en enseignement spécialisé. Année scolaire 2014-2015 et suivantes
- Circulaire 5643 : Mesures de contention et d'isolement dans l'enseignement
- Circulaire 6831 : Mise en place des « Aménagements Raisonables » (19-09-2018)

2.3. Arrêtés du gouvernement

Comme pour les décrets, afin de faciliter la lecture et la recherche des arrêtés du gouvernement voici ceux étudiés par le groupe de travail :

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 4 septembre 2019 relatif aux modalités de fonctionnement de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif ;
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 juillet 2019 fixant la liste exhaustive des professions habilitées à poser le diagnostic ;
- Arrêté ministériel du 16 juillet 2018 portant désignation des membres de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif.

¹ Chaque circulaire organisant la rentrée scolaire des établissements de l'enseignement spécialisé, reprend les principales informations et modifications le cas échéant pour l'organisation des classes à pédagogies adaptées

2.4. Visée du Pacte pour un enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence préconise 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 de l'avis n°3) en ces termes : « **4. Développer l'école inclusive.** *La lutte contre la ségrégation scolaire au sein de notre enseignement est un enjeu majeur. Pour ce faire, le pacte développe une école inclusive, basée sur le respect des rythmes de chacun et sur un accompagnement personnalisé. Il s'agit de viser la réussite pour tous les enfants, quels que soient leurs profils scolaires, leur origine sociale ou leurs types d'intelligence. Cette nouvelle vision de l'enseignement poursuit un objectif ambitieux, celui de réduire de moitié le redoublement et décrochage à l'horizon 2030. Le rôle des centres PMS deviendra prépondérant en matière de décrochage scolaire et de relations avec les familles. L'école inclusive permettra aussi, dans toute la mesure du possible, aux enfants à besoins spécifiques de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant des aménagements raisonnables.* »

D'autres objectifs présents dans l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence touchent les élèves à besoins spécifiques et nous intéressent dans le cadre de cet avis :

- Développer un dispositif d'évaluation régulière des besoins spécifiques
- Établir une « typologie » précise et détaillée des aménagements raisonnables
- Inclure l'approche de l'école inclusive dans le projet d'établissement
- Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé

Le décloisonnement de l'enseignement spécialisé comprend différents éléments :

- Renforcer le pilotage de l'ES
- Réformer la formation initiale et la formation continue
- Développer 4 axes d'actions spécifiques pour réduire l'effectif
- Réformer l'orientation
- Réformer le mécanisme d'intégration
- Réformer l'Enseignement de Type 8
- Diminuer l'envoi vers l'ES des enfants « Dys »
- Renforcer le dialogue équipe éducative – CPMS
- Inciter l'implantation de classes spécialisées dans l'enseignement ordinaire
- Mettre en place un plan d'action pour favoriser l'insertion professionnelle des élèves issus de la Forme 3

Le pacte prévoit à l'horizon 2030, un retour au pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé en 2004 (soit 30 000 élèves donc 7000 de moins).

Pour parvenir à promouvoir cette école inclusive, les pôles territoriaux seront mis en place. La circulaire 8111 clarifie les missions et la mise en œuvre en apportant les éléments ci-dessous. Dans la circulaire, la mission des pôles est décrite comme suit : « *La mise en place des pôles territoriaux a pour objectif **d'augmenter progressivement l'inclusion** des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire dans l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles.* »

Pour y parvenir, deux moyens seront mis en œuvre :

- Augmenter les aménagements raisonnables ;
- Augmenter l'inclusion via l'intégration permanente totale

Ceux-ci découlent des deux tâches distinctes décrites comme suit :

- *« des missions à caractère collectif qui visent à accompagner les équipes éducatives des écoles coopérantes afin de mieux appréhender l'hétérogénéité des classes dans le cadre de la mise en œuvre des aménagements raisonnables et des intégrations permanentes totales ;*
- *des missions à caractère individuel qui visent à accompagner les élèves à besoins spécifiques scolarisés dans les écoles coopérantes (protocoles d'aménagements raisonnables ou projets d'intégration permanente totale) ».*

Pour cadrer le dispositif, la circulaire prévoit neuf balises : une école spécialisée siège couvrant 12300 élèves de l'ordinaire au moins conventionnée obligatoirement pour 6 ans. Les autres écoles spécialisées de la zone peuvent être partenaires elle-aussi, pour 6 ans. Celles-ci ne peuvent faire partie que d'un seul pôle (sauf pour les écoles de types 4, 5, 6 et 7). Le siège est sous la responsabilité de son pouvoir organisateur et construit au moins un objectif dans le plan de pilotage. Pour les écoles ordinaires voulant faire partie d'un pôle d'une zone contigüe à la sienne, une dérogation sera nécessaire. Enfin, les pôles pourront être inter niveaux et inter réseaux.

2.5. Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement aux élèves à besoins spécifiques

Deux avis du conseil traitent spécifiquement de la typologie, nous en avons fait une synthèse et ressorti l'essentiel.

Avis 121 du CSES : "Sur la typologie" (02-04-2004)

Plus de 30 années après la promulgation de la loi cadre relative à l'enseignement spécialisé, force était de constater que les structures mises en place ne se révélaient pas adéquates face à de **nouveaux besoins**, notamment ceux concernant la scolarisation des élèves présentant de l'autisme, des élèves en situation de polyhandicap avec déficience mentale grave, des élèves présentant une dysphasie ou aphasie, ainsi que la prise en charge précoce des élèves avec un déficit important du développement du langage. Par ailleurs, les parents d'élèves à besoins spécifiques prônaient de plus en plus une scolarité dans le cadre de l'enseignement ordinaire, sous forme d'enseignement spécialisé "intégré".

Partant de ces constats, en 2004, un groupe de travail issu du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé fut chargé de mener une étude relative à la révision de la typologie, avec pour ultime finalité de « mettre l'enseignement spécialisé en situation de répondre, de manière fine et adaptée, aux besoins particuliers de tous les élèves qu'il accueille, même ceux qui présentent des besoins rares ou atypiques. » L'avis N°121 précisera une meilleure organisation de l'enseignement spécialisé et un encadrement optimisé en réclamant dès lors des moyens nouveaux. Pour ce faire, le groupe de travail réalisa un état des lieux et procéda à une enquête auprès des acteurs dans les écoles d'enseignement spécialisé et des Centres PMS de tous les réseaux ; notons que les parents ne furent pas consultés.

L'enquête révéla que l'organisation de l'enseignement spécialisé, dans toutes ses composantes, fut approuvée à 80 % ; elle mettait néanmoins en lumière une carence en termes de réponses adaptées aux nouveaux besoins des élèves à besoins spécifiques, tels qu'énumérés ci-dessus.

Cet avis accordera une importance majeure à la formation, a fortiori quand la nouvelle appellation « enseignement spécialisé » se devrait d'assurer au personnel de l'enseignement dit « spécialisé » une formation spécifique. L'avis recommanda la nécessité pour les enseignants d'acquérir des compétences et connaissances plus solides lors de la formation initiale et continuée, ainsi que durant une 4^{ème} année complémentaire en orthopédagogie.

Après avoir partagé quelques notions présentes dans la littérature scientifique illustrant la complexité de la notion de "handicap", le GT fut tenté d'affirmer, que multiplier les types d'enseignement spécialisé pour mieux approcher cette diversité aurait été sans doute plus proche des besoins fondamentaux des élèves mais, par ailleurs, une sorte d'aberration administrative et organisationnelle. Il mentionnera dans une note finale que « dans le cas de l'enseignement spécialisé, il s'agit bien de types d'enseignement, à visée pédagogique, et non de types de handicaps. Ces types d'enseignement se caractérisent également par un accompagnement social et relationnel, des démarches de soutien, voire des soins. »

Les différents groupes de travail se sont appliqués à perfectionner le dispositif afférent aux typologies afin qu'il soit le plus en adéquation avec la réalité du moment. C'est ainsi qu'ils ont proposé de nouvelles définitions pour chacun des 8 types d'enseignement, assortis de commentaires et de recommandations.

Parmi ces dernières, notons-en quelques-unes qui se sont concrétisées :

- organiser des pédagogies adaptées pour les élèves aphasiques et dysphasiques, porteurs d'autisme, en situation de polyhandicap ainsi que les élèves en situation de handicaps physiques lourds disposant de compétences intellectuelles leur permettant d'accéder aux apprentissages scolaires* (l'AGCF du 10 juillet 2019). Notons qu'un élève orienté vers l'une de ces pédagogies adaptées et doté d'une annexe à son attestation d'orientation promèrtera un capital-périodes du personnel enseignant et paramédical supérieure de 3% par rapport aux autres élèves relevant du même type d'enseignement.
- renforcer les moyens d'encadrement dans l'enseignement de type 3.
- créer la fonction d'ergothérapeute dans la catégorie du personnel paramédical.
- envisager, dans le concept de Plan Individuel d'Apprentissage, l'évolution de l'élève durant toute sa scolarité, les passages de l'enseignement primaire vers le niveau secondaire, ainsi que du niveau secondaire vers la vie adulte. Notons que ce dispositif a évolué et se nomme actuellement le Plan Individuel de Transition.

Listons à présent les recommandations non exhaustives (demeurant à ce jour sans réponses) :

- supprimer la charge de cours pour les directeurs avec classe ainsi que valoriser la fonction d'enseignant en milieu spécialisé, en reconnaissant la pénibilité du travail et en aménageant les fins de carrière (Type 3) ;
- augmenter les moyens d'encadrement dans le chef des personnels auxiliaires d'éducation (Type 3) ;

- prévoir les fonctions du personnel psychologique et social hors Capital-Périodes Utilisable du paramédical (Type 3) ;
- autoriser un encadrement scolaire aux normes plus favorables. Ainsi, un chiffre guide moins élevé autoriserait une approche individualisée efficace en utilisant les méthodes orthopédagogiques appropriées dans un cadre collectif qui reste socialement formateur, malgré qu'il soit hétérogène (Type 4) ;
- introduire des conditions de flexibilité dans le choix des compétences et du nombre de périodes des experts qui vont composer l'équipe paramédicale d'un établissement scolaire donné, à un moment donné, compte tenu des besoins scolaires des élèves régulièrement inscrits (Type 4) ;
- disposer d'une équipe couvrant de manière souple l'ensemble des niveaux maternel, primaire et secondaire (Type 5) ;
- permettre d'engager, dans un cadre organique, du personnel social et/ou auxiliaire d'éducation (Type 5) ;
- favoriser un partenariat solide entre l'école d'origine et l'école d'enseignement de type 5, pour les élèves malades chroniques ou hospitalisés pour un long séjour, dont l'obligation pour les écoles d'origine dûment prévenues, de communiquer toute information utile à l'établissement d'un Plan Individuel d'Apprentissage commun.

Notons que ces 3 dernières recommandations sont à nouveau formulées dans l'avis 156 du CSEEBs concernant l'enseignement de type 5.

De manière plus transversale et afin de répondre plus précisément aux besoins des élèves, sans pour autant copier les objectifs des formes du niveau secondaire spécialisé, les groupes de travail proposaient d'enrichir la typologie de 4 formes, chacune mentionnant des objectifs spécifiques à l'enseignement primaire. Ces 4 formes, dont l'une aurait été déterminée par le Conseil de Classe pour un élève donné, auraient permis d'affiner l'offre d'enseignement en termes de pédagogie différenciée. A cette nouvelle disposition s'adjoignait une grille permettant de hiérarchiser les besoins prioritaires de l'élève orienté. Le Conseil de Classe, assisté de l'organisme de la guidance, analysait le protocole et la grille « indicateurs des besoins » afin de mettre en place le P.I.A de chaque élève.

Avis 129 du CSES : "Concernant la modification de la Typologie et de l'encadrement des élèves de l'Enseignement spécialisé" (12-03-2008)

En début d'année scolaire 2006/2007, le Conseil Supérieur décide de mettre en place un groupe de travail chargé d'identifier dans l'avis 121 « typologie » toutes les mesures qui ne coutent pas, ainsi que celles qui nécessitent un réinvestissement financier.

Les mesures qui ne devraient pas occasionner de cout :

- modifier les définitions des types d'enseignement telles que mentionnées aux articles 7 et 8 du décret du 03.03.2004
- débattre sur les rythmes scolaires plus respectueux et adaptés aux élèves et n'allant pas nécessairement de pair avec un découpage de périodes de 50 minutes
- accélérer l'octroi des dérogations paramédicales
- recommander la création les 4 formes d'enseignement (A, B, C et D) dans l'enseignement primaire telles que mentionnées ci-dessus (Avis 121)

- recommander la modification générale de la circulaire sur l'orientation en enseignement spécialisé du 22/09/1992, notamment en ce qui concerne l'enseignement de type 3
- recommander certains points organisationnels dans l'enseignement de type 5
- recommander l'organisation du type 8 au niveau secondaire
- recommander la reconnaissance officielle des pédagogies adaptées pour les élèves polyhandicapés, aphasiques/dysphasiques et autistes.

Quant aux mesures qui auront un impact budgétaire, le Conseil supérieur a souhaité que le groupe de travail budgétise et précise les priorités par ordre d'importance :

- Priorité n°1 : renforcer l'encadrement de l'enseignement de type 3
- Priorité n°2 : reconnaître officiellement des pédagogies adaptées pour les élèves avec autisme, en situation de polyhandicap et aphasiques ou dysphasiques ainsi que modifier l'encadrement éducatif et paramédical.

Le conseil supérieur rappellera les mesures qui devraient ensuite faire l'objet d'un examen approfondi afin de rencontrer les besoins exprimés dans l'avis N°121.

Les avis suivants traitent des indicateurs étudiés et éclairent la problématique :

- Avis 130 : « *L'enseignement spécialisé et sa guidance en Communauté française – Guide à l'intention des parents.* »
- Avis 131 : « *En vue de définir un encadrement destiné à des élèves avec handicaps physiques lourds entravant fortement leur autonomie et nécessitant des actes de soins et de nursing importants mais disposant de compétences intellectuelles leur permettant d'accéder aux apprentissages scolaires grâce à des moyens orthopédagogiques très spécifiques.* »
- Avis 134 (Avis 20 du CSCPMS) : « *Propositions concernant les missions d'orientation et de guidance dans l'Enseignement spécialisé* » (07-12-2009)
- Avis 136 (Avis 24 du CSCPMS) : « *Actualisation de l'attestation d'inscription dans l'Enseignement spécialisé* » (23-12-2010)
- Avis 140 (Avis 26 du CSCPMS) : « *Actualisation du protocole justificatif pluridisciplinaire d'orientation vers l'Enseignement spécialisé* » (12-10-2011)
- Avis 141 (Avis 28 du CSCPMS) : « *Communication aux parents du protocole d'orientation vers l'Enseignement spécialisé* » (17-10-2011)
- Avis 146 : « *Une nouvelle ère pour l'enseignement...spécialisé* »
- Avis 147 (Avis 35 du CSCPMS) : « *Indication éventuelle de la Forme d'enseignement par le Centre orienteur* » (15-01-2014)
- Avis 149 (Avis 36 du CSCPMS) : « *Communication et présentation du protocole justificatif aux équipes éducatives par le Centre orienteur* » (12-02-2014)
- Avis 154 : « *Pédagogies adaptées* ».

Ces avis sont tous disponibles en version électronique à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24410&navi=966>

L'avis 38 du Conseil supérieur des Centres PMS a également été utilisé par le groupe de travail : « **L'orientation en Enseignement spécialisé** » (05-2014). Celui-ci est disponible à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25408&navi=2891>

3. Définitions de concepts

3.1. Besoin spécifique

Un besoin spécifique résulte d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanents ou semi-permanents, d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage. Il requiert, 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.²

3.2. Types et maturités

Chacun des 8 types³ comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves. Pour les personnes porteuses de handicaps multiples, le type d'enseignement spécialisé est déterminé selon les besoins éducatifs qui doivent être satisfaits en priorité.

1 ⁴	Élèves présentant un retard mental léger
2	Élèves présentant un retard mental modéré ou sévère
3	Élèves présentant des troubles du comportement et/ou de la personnalité
4	Élèves présentant une ou des déficiences physiques
5	Élèves hospitalisés à long terme (maladies ou convalescences)
6	Élèves présentant une déficience visuelle (malvoyants et non-voyants)
7	Élèves présentant une déficience auditive (sourds, malentendants ou dysphasiques graves)
8 ⁵	Élèves présentant des troubles instrumentaux (perception, motricité, langage, mémoire) et des troubles d'apprentissage

² 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, Titre III. – Définitions Article 1.3.1-1.

³ Décret organisant l'enseignement spécialisé- art 6, 7 et 8.

⁴ L'enseignement de type 1 et de type 8 n'existe pas au niveau maternel.

⁵ Concernant l'enseignement de type 8, depuis le 01 septembre 2019, il est possible pour les élèves ayant une attestation d'orientation type 8 au niveau du primaire, de conserver leur attestation type 8 au secondaire en Forme 3 pour autant qu'ils n'aient pas obtenu leur CEB en primaire et en intégration (Formes 3 et 4, avec ou sans CEB).

Il existe quatre degrés de maturité au niveau de l'enseignement primaire. Ces degrés correspondent aux stades d'évolution de l'élève dans l'enseignement primaire spécialisé.

Il n'existe pas de cycles d'années mais une évolution individuelle de la maturité (sur base de 4 degrés).

Maturité	Finalités du développement des compétences	
	Type 2 (un retard mental modéré/sévère)	Autres types
I	Acquisition de l'autonomie et de la socialisation	Apprentissages préscolaires
II	Apprentissages préscolaires	Éveil des apprentissages scolaires
III	Éveil des premiers apprentissages (initiation)	Maîtrise et développement des acquis scolaires
IV	Approfondissements	Utilisation fonctionnelle des acquis suivant les orientations envisagées

3.3. Formation initiale

La formation initiale des enseignants, est adaptée au degré et/ou à la matière enseignée. La formation de base n'est pas ciblée spécifiquement pour professer au sein de l'enseignement spécialisé. Une réforme de la formation initiale des enseignants est prévue.

3.4. Pratiques pédagogiques

Le terme « pratiques pédagogiques » regroupe les manières d'organiser la classe et l'enseignement pour transmettre les apprentissages aux élèves. Ces pratiques peuvent s'adapter aux élèves selon les besoins et les objectifs poursuivis.

3.5. Pédagogies adaptées

Les pédagogies adaptées ont été définies et reconnues en 2009. Elles consistent à dispenser l'enseignement et à adapter les contenus et les méthodes d'apprentissage aux besoins des élèves présentant des troubles particuliers comme l'autisme, les polyhandicaps, l'aphasie ou la dysphasie. Depuis 2011, les élèves avec HPLCI (Handicaps physiques lourds avec compétences intellectuelles) peuvent aussi bénéficier de classes à pédagogies adaptées.

3.6. Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire vise à permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans un enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique ou organisationnel. L'inclusion scolaire peut se définir comme étant le processus mis en place par le milieu scolaire ordinaire pour s'adapter aux élèves à besoins spécifiques. Elle consiste en une démarche d'accueil adapté aux besoins de l'élève et non à la création d'un milieu scolaire qui lui est spécifique. L'Avis n°3 du Pacte oriente les chantiers vers une école plus inclusive, fondement important pour la garantie du respect de l'égalité des chances pour les élèves à besoins spécifiques dans tous les aspects de leur vie.

3.7. Intégration

A l'heure actuelle, on distingue trois types d'intégration : intégration permanente totale (IPT), intégration permanente partielle (IPP) et l'intégration temporaire partielle (ITP).

- Intégration permanente totale : l'élève suit tous les cours pendant toute l'année scolaire dans l'enseignement ordinaire, tout en bénéficiant, en fonction de ses besoins, d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé.
- Intégration permanente partielle : l'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire.
- Intégration temporaire partielle : l'élève suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées de l'année scolaire en cours⁶

3.8. 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.⁷

3.9. Pôles territoriaux

Les pôles territoriaux sont en cours de création pour encadrer concrètement et activement les établissements scolaires dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Ils assureront la mutualisation par bassin géographique des moyens dédiés à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. C'est l'élément du Pacte qui permettra à passer à une école inclusive généralisée en mettant les compétences de l'enseignement spécialisé au service de l'enseignement ordinaire dans cet objectif d'accueil des élèves à besoins spécifiques.

⁶ Décret organisant l'enseignement spécialisé article 146 - 03 mars 2004

⁷ 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, Titre III. – Définitions Article 1.3.1-1.

4. Exploitation des résultats de l'enquête au regard de chaque indicateur

4.1. Résultats du questionnaire adressé aux parents (61 réponses)

Types

Quasiment tous les parents ayant répondu à l'enquête savent dans quel type d'enseignement leur enfant est inscrit (96,7%).

Une large majorité d'entre eux connaît également les autres types. (91,4%).

60% des parents pensent que le type d'enseignement fréquenté répond aux besoins de leur enfant. 28,3% pensent que non et près de 12% sont sans avis.

Alors qu'ils ne sont que 60% à penser que le type d'enseignement fréquenté répond aux besoins de leur enfant, ils sont 78% à être d'accord avec le choix établi.

Maturités

De manière générale il semble que les parents soient mal informés sur les maturités.

L'enquête révèle que les parents consultés ne connaissent majoritairement pas le degré de maturité de leur enfant (58,3%).

Sur les 25 parents pensant la connaître, seuls deux ont une réponse qui corresponde à un degré de maturité. Cinq confondent maturités et types, quatre mentionnent les formes et trois répondent par des années d'enseignement ordinaire.

A la question « Selon vous, à quoi cela correspond-il ? » une seule réponse pourrait correspondre à la définition du décret.

Tantôt les parents mentionnent la finalité visée (*préparation à la vie professionnelle, vise l'insertion socio-professionnelle, peut être sociabilisé, préparation au CEB, ...*), tantôt les capacités mentales (*retard intellectuel mais peut être sociabilisé, QI très faible, un bébé, enfant présentant un retard mais capable d'autonomie, ...*), enfin, trois mentionnent le niveau scolaire.

16% des parents savent qui décide du degré de maturité de l'enfant.

Orientation/réorientation

Pour 33% des parents, ce sont eux qui ont décidé de l'orientation de leur enfant vers le spécialisé.

En ce qui concerne l'orientation, 15% pensent que c'est l'école ordinaire qui a pris la décision, 15% le CPMS et 15% les parents aidés d'un médecin.

Pour près de 12 % il s'agit d'une décision collégiale impliquant les parents.

Si on additionne tous les % où sont présents les parents, on obtient le total de 59,7%.

Dans 43,3% des cas les parents savent que c'est le CPMS qui a rédigé l'attestation.

8,3% des parents ne savent pas qui a rédigé l'attestation d'orientation.

Dans notre enquête, les types 1, 3 et 8 représentent plus de 60% des orientations dont 40,4 % rien que pour le type 8.

Ils ne sont que 15% à demander une orientation vers un autre type d'enseignement. Lorsque la demande de réorientation est effectuée, on constate que dans près de deux cas sur trois la demande est acceptée.

En ce qui concerne les raisons de l'orientation les parents en ont une bonne idée mais répondent différemment. Pour certains, ils évoquent des raisons liées au diagnostic. *“Trouble de la concentration, manque de maturité, Difficultés à suivre le rythme des apprentissages phobie scolaire, A cause de sa lenteur, Trisomie 21, Handicap mental, Angoisse massive, Haut potentiel, type 5 en intégration, Non-conformité à l'enseignement”*.

Pour d'autres ils évoquent des questions plus politiques sur le rôle de l'enseignement ordinaire et du spécialisé.

En ce qui concerne la réorientation vers l'enseignement ordinaire, 30,9% des parents l'ont demandée et cette demande a été acceptée dans $\frac{3}{4}$ des cas.

L'échantillon des réponses au questionnaire des parents ne peut refléter que ce qui se réfère aux situations spécifiques de leurs enfants. Il nous faut donc les regarder avec un certain recul qui ne permet pas de généraliser pour toute la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pratiques pédagogiques

La moitié des enfants des parents interrogés bénéficient d'une pédagogie adaptée, dont la plupart en autisme. Nous attirons l'attention du lecteur sur la non-représentativité de l'échantillon : actuellement les classes à pédagogies adaptées ne constituent pas la moitié de l'enseignement spécialisé.

66% des parents pensent que les activités proposées en classe correspondent aux besoins de leur enfant.

Plus de la moitié des parents pensent que les prises en charges paramédicales sont suffisamment adaptées et presque la moitié d'entre eux pensent que l'école répond de manière satisfaisante aux besoins de leur enfant. Pourtant 78,3% d'entre eux font appel à des organisations extérieures à l'école. Dans ce cas-là, un peu moins de la moitié ne sont pas organisés en concertation avec l'école, ce qui semble être regretté par de nombreux parents. La petite moitié est organisée en concertation avec l'école et 21,7% peuvent s'y rendre. Assez étonnamment, pour 48,3% d'entre eux les parents ne savent pas s'ils peuvent accéder ou non à l'école.

Parmi les services extérieurs, 85,1% sont payants.

Cadre légal

Au regard des différentes réponses posées les parents semblent mal informés du cadre légal. Seuls 3,3% des parents connaissent le degré de maturité dans lequel est scolarisé leur enfant. 67% connaissent le PIA de leur enfant mais seule la moitié participe à son élaboration. 8 % ne savent pas qui a rédigé l'attestation. 60% trouvent que le type d'enseignement est adapté à leur enfant.

Outils de référence

66,7% des parents connaissent le PIA de leur enfant. Mais sur ce pourcentage, seuls 50 % ont été invités à participer à son élaboration.

Formation

11% des parents interrogés mentionnent le manque de formation des enseignants.

Notons qu'aucune suggestion sur la formation des enseignants n'a été formulée de la part des parents interrogés.

Organisation

Les questions liées au PIA, aux réunions de parents, aux prises en charge paramédicales et expertises extérieures ont déjà été traitées dans les indicateurs précédents.

La fréquence des moments de rencontre a déjà été traitée dans les indicateurs précédents.

4.2. Résultats du questionnaire adressé aux Centres PMS (114 réponses)

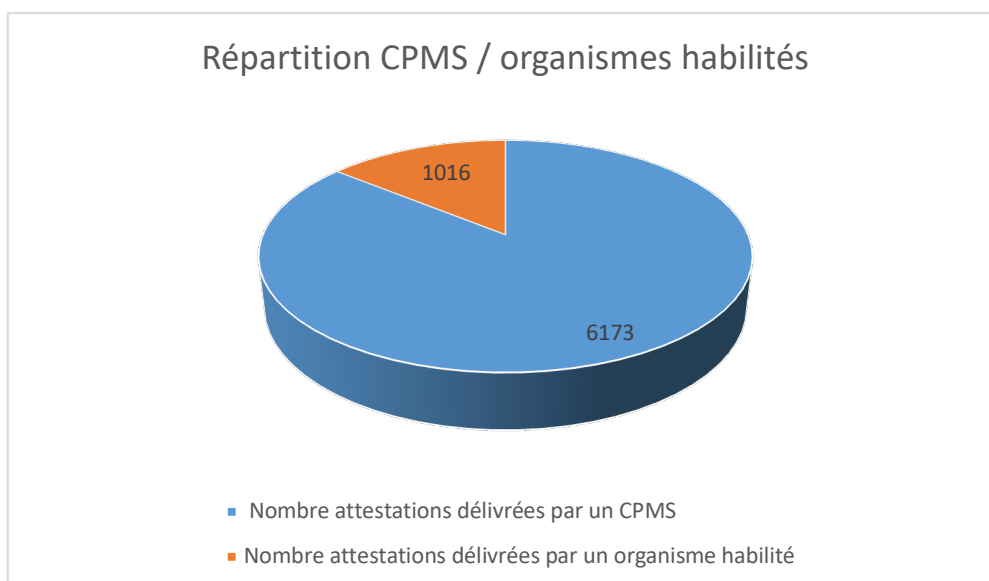
Le questionnaire a été adressé tant aux centres PMS qu'aux organismes habilités à délivrer et/ou modifier les documents nécessaires à l'inscription en enseignement spécialisé. Ces centres agréés sont au nombre de 99. Aucune réponse ne nous est parvenue de leur part.

Nous avons donc voulu savoir si notre enquête, sans les centres orienteurs agréés, pourrait être toutefois significative en comparant la proportion des attestations d'orientation des élèves des uns et des autres.

Vérification des nouvelles attestations des élèves présents au 30 septembre 2019 – année scolaire 2019-2020 (166 écoles fondamentales et secondaires vérifiées sur 232).

Pourcentage global selon l'origine

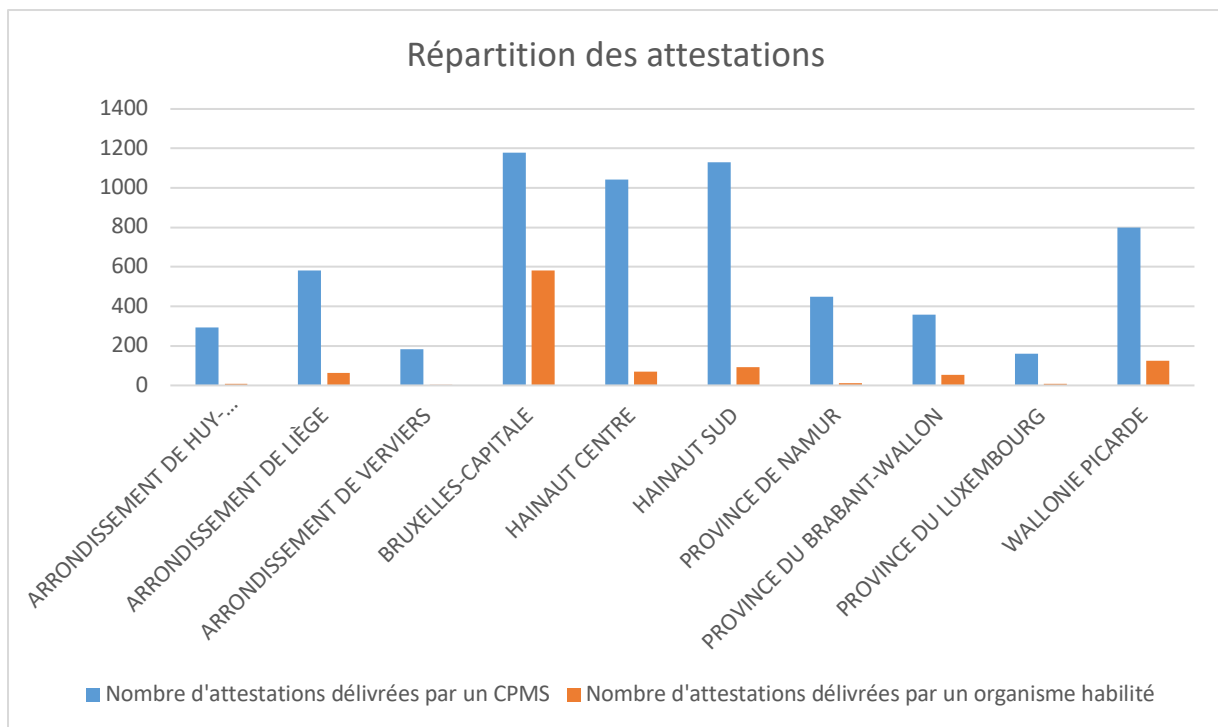
Nombre nouvelles attestations	Nombre attestations délivrées par un CPMS	Nombre attestations délivrées par un organisme habilité
7189	6173	1016
	85,87%	14,13%



Sur 7189 nouveaux élèves dont le dossier a été contrôlé dans 166 écoles d'enseignement spécialisé au comptage du 30 septembre 2019, 85,87 % des attestations d'orientation ont été émises par un CPMS contre 14,13 % par un organisme habilité.

Nombre d'attestations rédigées par les CPMS et les organismes habilités par zone géographique

Zone géographique	Nombre d'attestations délivrées par un CPMS	Nombre d'attestations délivrées par un organisme habilité
ARRONDISSEMENT DE HUY-WAREMME	294	8
ARRONDISSEMENT DE LIÈGE	582	64
ARRONDISSEMENT DE VERVIERS	182	1
BRUXELLES-CAPITALE	1178	581
HAINAUT CENTRE	1042	71
HAINAUT SUD	1129	91
PROVINCE DE NAMUR	449	12
PROVINCE DU BRABANT-WALLON	357	53
PROVINCE DU LUXEMBOURG	160	9
WALLONIE PICARDE	800	126
Total général	6173	1016



Le plus grand nombre d'attestations d'orientation émises par un organisme habilité se trouve à Bruxelles – Capitale avec 581 attestations sur un total de 1016, soit 57,19 %. Vient ensuite la Wallonie Picarde avec 126 attestations sur 1016, soit 12,40 %.

Le nombre d'attestation rédigées par les centres orienteurs à Bruxelles s'explique par le nombre de ces centres sur le territoire de Bruxelles-Capitale. On y trouve 36 centres sur 90 que compte la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceux-ci se situent, entre autres, au sein de structures hospitalières universitaires comportant de multiples services spécialisés (ex : centres de référence, ...) et drainant une population qui dépasse largement son périmètre géographique.

Concernant la situation du Hainaut, le nombre d'attestations rédigées par les centres orienteurs (16) est également important ; ceci s'explique en partie par l'accueil d'élèves français dans les structures belges.

Types

74 % des agents des CPMS interrogés déclarent que les types d'enseignement tels qu'organisés actuellement ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves.

Les avis favorables sont conditionnés par une orientation adéquate mais, dans certains cas, la multiplicité des troubles rend cette tâche difficile (rem : cette notion reviendra de nombreuses fois dans les commentaires). Comme facteurs de réussite, ils évoquent la différenciation plus aisée car le nombre d'élèves par classe est réduit, le matériel et locaux adaptés, le rythme de l'élève respecté, les besoins spécifiques pris en compte...

De nombreux acteurs déplorent l'absence d'un « type » spécifique à l'accompagnement d'élèves atteints de troubles du spectre autistique.

L'enseignement de type 3 actuel accueille des élèves ayant des besoins très différents selon qu'ils soient liés aux troubles du comportement, aux troubles de la personnalité, ou à d'autres troubles psychiatriques. Pire encore, il est considéré par plusieurs acteurs comme type « fourretout » accueillant des profils d'élèves trop hétérogènes, à l'instar des types 1 et 8.

« Le type 3 est trop fourretout : des problématiques différentes regroupées dans un même type mais qui ne peuvent pas cohabiter ensemble (élève caractériel et élève autiste, pas ensemble). Des problématiques multiples peuvent se justifier dans plusieurs types mais ne peuvent pas être associées ensemble. L'autisme n'a pas sa place dans le type 3. Des sous catégories pourraient être créées, une catégorie autisme pourrait exister à part entière. Les types 1 et 3 peuvent être organisés en 31 ou 13. Les types 8 et 3 peuvent être organisés en 83 ou 38. Les types 2 et 3 idem 23 ou 32. Le type 8 trop fourretout aussi. Les troubles du langage demandent une prise en charge spécifique. Le type 4 handicap moteur lourd ou pas ? Confusion parfois avec le type 2 ».

Ils évoquent de manière générale trop d'hétérogénéité au sein de chaque type et même au sein de chaque classe, mettant en cause le manque de moyens suffisants. *« Parce que trop d'écoles d'enseignement spécialisé doivent, pour des raisons de nombres, constituer des groupes classes avec des enfants n'ayant ni le même profil, ni les mêmes besoins... »*

Ils déplorent également « l'étiquetage » de l'enfant suite à un diagnostic posé sur base d'indications intellectuelles et scolaires. Les orientations vers un type spécifique ne prennent pas suffisamment en compte les besoins liés aux aspects culturels, affectifs, psychosociaux... *« ...étiquettes, peu de souplesse... » « Souvent, des jeunes sont un peu "entre deux types", et il est difficile d'orienter plus vers un que l'autre. Par exemple, un enfant ayant des problèmes importants de comportement et un retard d'apprentissage ; type un ou type trois ? D'où vient la difficulté ; le comportement difficile qui explique le retard d'apprentissage ou l'inverse ? Globalement, c'est compliqué de faire "entrer" les jeunes dans les "cases" telles que les 8 types actuels. »*

« Typologie pour l'enseignement qui on le sait bien, en réalité, type les enfants. Typologie beaucoup trop restrictive, aux termes surannés, et stigmatisant. Typologie qui ne correspond pas/plus aux nombreux besoins particuliers différents des enfants que l'on rencontre. » ... « Typologie trop clivante, ne répondant plus à l'ensemble des problématiques rencontrées sur le terrain. »

« Le type ne détermine pas à lui tout seul les besoins spécifiques de l'enfant, les PIA le font nettement mieux ! »

99 % des agents PMS interrogés doivent expliquer aux parents à quoi correspond le type dans lequel est orienté leur enfant. La plupart se baseront sur les textes légaux et les définitions de la typologie tels qu'énoncés dans le décret. Ils adapteront le vocabulaire pour le rendre accessible et « acceptable » pour les parents qui doivent accueillir avec douceur la nouvelle réalité scolaire de leur enfant.

« Le terme spécialisé fait peur, il faudrait plutôt parler d'enseignement adapté... » « En utilisant les appellations officielles qui définissent les types et en leur expliquant avec des mots moins lourds que "arriération", "retard mental", "handicap"... » « Un temps peut être donné à l'accueil des représentations qu'ils se font de l'orientation. Quelles sont leurs craintes ? Quels sont les devoirs à réaliser ? ... »

Ils s'efforceront d'être concrets, de partir davantage des besoins spécifiques de l'élève (sur base de différents bilans réalisés, tests QI, analyses des forces et faiblesses de l'enfant) et de faire la corrélation avec la nature de l'encadrement ainsi que la nature de la pédagogie adaptée offerts, le cas échéant. Certains se rendront dans les écoles aux côtés des parents pour rendre leurs propos plus tangibles encore. *« Je parle des besoins de l'enfant, d'un type de pédagogie spécifique ; ce type d'enseignement est celui qui semble correspondre le mieux aux besoins de cet enfant. »* *« Lors d'un entretien, après avoir analysé les besoins de l'enfant, en concertation avec l'équipe éducative. En nommant les types et en explicitant à quoi ils correspondent. L'explication est adaptée aux besoins de l'enfant et aux réponses que l'école d'enseignement spécialisée peut apporter concrètement (logopédie, petits groupes, méthode pédagogique différente, expertise des enseignants, adaptation au rythme de l'enfant). »*

Maturités

67,5 % des agents PMS interrogés affirment connaître les différents degrés de maturités.

62 % de ceux-ci mentionnent que l'organisation de l'enseignement en degrés de maturité permet de répondre aux besoins des élèves. Ils pensent que cela s'avère favorable si le conseil de classe réfléchit aux compétences à acquérir au regard de ces 4 stades d'évolution. Toutefois, les acteurs observent que le degré de maturité peut varier pour un même élève selon les disciplines.

Certains déplorent que ces balises décrites en termes de stades d'évolution soient trop peu précises et dès lors source de confusion. En évoquant le degré de maturité IV, d'aucuns diront qu'il s'agit d'un avancement supposé de l'enfant en fonction de son âge et non selon sa réelle avancée pédagogique.

« Cela permet au sein de l'école de parler le même langage autour du niveau pédagogique et de l'évolution des élèves (mais je ne suis pas du tout certaine que la maturité 1 d'une école soit équivalente à celle d'une autre école du même type) ; cela permet aussi d'avoir une indication de la progression de l'élève (un élève qui stagne dans la même maturité doit susciter le questionnement). Évidemment, cela permet plus ou moins de regrouper les élèves qui relèvent du même niveau pédagogique mais ce n'est pas très fin, étant donné la grande hétérogénéité des profils intra et inter élèves. Par ailleurs, de grands élèves qui relèvent d'une plus petite maturité ne seraient pas forcément épanouis avec des enfants plus jeunes ; c'est du cas par cas. »

« Il a des choses insensées au niveau des degrés de maturité, comme par exemple qu'un élève "sortant" soit d'office considéré comme ayant un degré de maturité 4... »

« La définition initiale des niveaux de maturité sont en décalage complet avec ce qui se fait dans l'enseignement spécialisé primaire. Il y a pas mal de flou dans la définition des niveaux de maturité et les parents ne comprennent pas pourquoi leur enfant doit rester parfois deux ans dans le même niveau. »

Dans 40% des cas, les agents des CPMS doivent expliquer aux parents à quoi correspond la notion de degré de maturité attribuée à leur enfant.

Orientation/réorientation

Les agents des centres PMS interrogés disent orienter majoritairement vers l'enseignement de type 8, ensuite vers le type 1, le type 3, le type 2 et enfin les autres types. Concernant les types d'enseignement de 4 à 7, les centres PMS ne sont pas les centres orienteurs principaux. *« Type 8, 3, 1 sans doute parce que les enfants souffrant d'autres handicaps sont orientés par des médecins spécialistes. »*

« 1, 8 et 3 car ils correspondent aux difficultés les plus souvent rencontrées mais il nous est parfois difficile de décider car les problématiques se conjuguent souvent. »

Les critères d'orientation vers ces types sont :

- Le parcours scolaire et le manque d'évolution possible dans l'enseignement ordinaire (46%) ;
- Les bilans et testings (29%) ;
« Bilan intellectuel, bilans instrumentaux, bilans pédagogiques, conseils des professionnels extérieurs » ;
- Les besoins de l'enfant (25%) ;
- Les observations pédagogiques (23%) ;
- Le bien-être de l'enfant (20%) ;
- Les avis des intervenants scolaires et externes (16%).

De manière globale, les agents PMS estiment qu'il s'agit d'une analyse multifactorielle.

« Le parcours scolaire et de vie de l'enfant ainsi que ses acquis pédagogiques, ses ressources individuelles et familiales, ses compétences intellectuelles, relationnelles, son autonomie, son degré de maturité, son état affectif, etc. »

« Un ensemble d'éléments : le QI, les résultats pédagogiques, les données psychomédicosociales, les données scolaires, l'attitude scolaire, ... »

« On choisit le trouble dominant selon nos critères, d'où la difficulté de choisir un seul type car la problématique est multiple. Une double catégorie permettrait aux écoles d'obtenir plus de moyens et de répondre au mieux aux besoins des jeunes »

65 % d'entre eux déclarent que l'existence de "classes à pédagogies adaptées" dans un établissement influence l'orientation d'un élève vers un type particulier. Cette influence est justifiée par une réponse plus spécifique aux besoins des élèves, des méthodologies et des pédagogies adaptées.

« Elle permet une différenciation des réponses aux besoins des enfants et une meilleure prise en charge de leurs particularités. »

60 % confient devoir orienter des élèves vers un type qui ne correspond pas à leurs besoins. Il y a une concordance avec les 74 % qui affirment que les types tels qu'organisés actuellement ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves...Par contre, les pédagogues s'adaptent pour répondre aux besoins réels des élèves !

Ces situations multiples d'orientation vers un type ne correspondant pas aux besoins de l'élève, résultent quelquefois de la proximité d'une école qui pourrait convenir, du manque de places et d'offres dans certaines régions, de la multiplicité des besoins de l'élève, mais également de l'influence des parents. Le type est parfois un réel choix des parents. Dans

d'autres cas, l'orientation est effectuée pour faciliter une transition plus douce et aider les parents dans un processus douloureux d'acceptation : type 8 plutôt que type 1, type 1 plutôt que type 2, ...

« Proximité de l'école par rapport au domicile de l'élève, élèves qui ne rentrent dans aucun type, manque de structures adaptées, orientation au mieux... selon les besoins prioritaires de l'enfant. »

« Les besoins d'un enfant sont très souvent multiples et la typologie appliquée de façon stricte est non seulement impossible mais potentiellement dangereuse. »

« Il est arrivé à notre équipe d'orienter un enfant vers un type 8 alors que pour nous l'enfant relève d'un type 1 ; ou d'orienter un enfant vers un type 1 alors que pour nous il faudrait un type 2. Ceci est principalement lié à l'acceptation des parents du handicap/des difficultés de leur enfant. »

62% des agents répondant témoignent avoir proposé un changement de type, dans le cadre du conseil de classe. Pour les autres, soit cela n'est jamais arrivé, soit ils ne font pas partie d'un CPMS spécialisé, soit ils estiment que la discussion doit avoir lieu avec les parents, soit ils ne participent pas aux conseils de classe.

76% des agents répondant stipulent qu'il leur arrive de modifier l'attestation d'orientation d'un élève vers un autre type en cours de scolarité.

« Besoins prioritaires qui évoluent »

« Quand la situation de l'élève ne nécessite plus l'encadrement de l'ES ou au contraire nécessite d'autres types d'aides »

« Pour mettre l'accent sur une part des difficultés à prendre prioritairement en charge Ou évolution de l'élève dans ses capacités Ou dégradation Ou prise en compte d'un nouveau diagnostic »

51% d'entre eux ont réorienté des élèves vers l'enseignement ordinaire au moins une fois.

« Quand le niveau pédagogique est suffisant pour suivre une scolarité dans l'enseignement ordinaire et qu'il n'a plus besoin de prise en charge spécifique mais uniquement des aménagements raisonnables »

« Quand le niveau pédagogique et que les conditions sociales et familiales sont propices pour un retour vers l'enseignement ordinaire »

« Passage secondaire, intégration, demande des parents »

Pratiques pédagogiques

64,5% des agents interrogés disent connaître les pratiques pédagogiques des écoles spécialisées dans lesquelles les élèves de leur ressort sont amenés à s'inscrire.

Une grande majorité (78% des répondants) estime que ces pratiques correspondent aux besoins des élèves. Même si cela n'est pas généralisé, les établissements scolaires peuvent s'adapter aux besoins des élèves. Il faut toutefois tenir compte du manque de moyens humains, financiers, pédagogiques et de formation.

« Ça dépend vraiment des écoles. Certaines (d'ailleurs les plus "prisées") mettent de merveilleux projets en place pour leurs élèves. D'autres, pas. »

« Je voulais répondre " partiellement", mais il n'y avait pas cette proposition dans votre questionnaire. Il est difficile de faire des généralités. Cela dépend des établissements... »
« Les pratiques orthopédagogiques et éducatives sont parfois inadaptées, voire nocives. »
« Cela ne correspond pas toujours, manque de formation, pédagogie qui reste peu adaptée, pas assez de soutien spécifique logopédie, ergo, ... pas toujours de soutien psychologique, il devrait y avoir plus de soutien parental »

Cadre légal

Sur la base des réponses données par les agents des centres PMS, on peut avancer que la base légale n'est pas pertinente aujourd'hui puisque ¾ de ceux-ci estiment que la typologie actuelle ne répond pas aux besoins des élèves.

D'ailleurs, près de 60% d'entre eux reconnaissent orienter un élève vers un type d'enseignement qui ne correspond pas à ses besoins. Dans la plupart des cas, parce qu'il s'agit alors de la moins pire des solutions (type 8 social), ou en attendant une place dans une autre école, ou parce que les parents ne sont pas prêts à accepter l'orientation vers un type d'enseignement plus stigmatisant. Ce choix peut être plus porteur lorsque le CPMS connaît le projet particulier de l'école.

D'un point de vue légal, et avant le décret du 03 mai 2019, cette décision reposait également sur le fait qu'il n'était pas possible de poursuivre une scolarité en secondaire de type 8. Ce sentiment est renforcé quand on sait que 65,5 % des CPMS consultés estiment que la définition actuelle des types ne permet pas de rencontrer les besoins de l'élève.

Certains CPMS reconnaissent que les solutions mises en place dans les écoles répondent mieux aux besoins des élèves que les définitions des types. Dans le même esprit, certains souhaitent qu'on puisse décloisonner la typologie, voire l'abandonner, au profit des réponses aux besoins spécifiques.

« Une typologie par type de besoin et demande d'encadrement. »
« Abandon des types au profit d'un système de pôles territoriaux. »

Outils de référence

Les éléments qui reviennent le plus souvent dans les références théoriques ou pratiques sont : la formation de base de psy, les expériences professionnelles, la formation continuée, la connaissance des troubles, la connaissance du spécialisé, la connaissance du terrain, les circulaires, les décrets, le comité d'éthique, les diagnostics posés, la connaissance du développement de l'enfant, l'avis 38 du CS des CPMS relatif à l'orientation vers l'enseignement spécialisé, l'avis 121 du CSES sur la typologie, le QI, pas de références mais au cas par cas.

Formation

64.5% des agents PMS consultés s'estiment suffisamment formés à la typologie.

Cependant, certains mentionnent la méconnaissance des écoles vers lesquelles ils orientent les élèves. *« Plus de formations et de rencontres avec le terrain du spécialisé seraient nécessaires, (...) quand je vois que les types 3, 1 et 8 sont souvent dans la même classe, je me demande si le choix du type a beaucoup d'importance, il faudrait se rendre dans les écoles spécialisées pour vraiment se rendre compte du type de pédagogie utilisée selon le type dans lequel est orienté l'enfant, ... »*

D'autres mentionnent la complexité des situations à analyser. *« Il reste beaucoup de place pour le subjectif. On n'est jamais sûr de prendre la bonne direction. Même en croisant les regards, la complexité des situations laisse toujours une part de doute, d'incertitude, tous les enfants ont des besoins propres, ... »*

D'autres enfin évoquent l'évolution des classifications. *« Voir comment l'approche des différentes typologies a pu évoluer serait utile, parce que les choses ont forcément évolué ces dernières années, ... »*

50.5% des agents PMS consultés estiment que l'offre de formation continuée des membres de leur équipe ne permet pas de faire face aux besoins des élèves.

60% de ceux-ci évoquent le manque de spécificité des formations.

« Les profils sont vastes et diversifiés voire multiples. Les formations pas assez approfondies, car elle est incomplète et pas toujours réaliste face au terrain, il manque des formations spécifiques au spécialisé, nos formations sont généralistes et peu spécifiques, très peu d'agents PMS ont une formation pédagogique, or, nous y sommes constamment baignés, ... »

Organisation

73% des agents PMS interrogés pensent que l'organisation par type dans l'enseignement fondamental a encore sa pertinence ;

or, rappelons que 74 % d'entre eux proclament que les types d'enseignement tels qu'organisés actuellement ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves.

Nous leur avons demandé de suggérer des pistes d'amélioration ; 70 personnes se sont prêtées à l'exercice.

20% d'entre elles pensent qu'il faudrait davantage tenir compte des besoins de l'élève.

« (...) il me semble qu'il serait plus opportun de partir des besoins de l'enfant (...), suppression des types, réflexion en termes de besoin de l'élève, il faut peut-être axer sur les besoins de l'enfant, arrêter de mélanger des enfants qui n'ont pas les mêmes besoins... »

10% expriment qu'il faudrait simplement supprimer l'enseignement spécialisé.

« L'enseignement spécialisé est très discriminant et mal vécu par l'élève et sa famille, c'est stigmatisant, comme évoqué, l'enseignement spécialisé pose vraiment question : par ses résultats, peu d'enfants en sortent vraiment qualifiés, (...) il conforte l'enseignement ordinaire dans son manque d'accueil et de différenciation, ... »

10% pensent, au contraire, qu'il faudrait l'élargir en créant des sous-catégories telles que l'accompagnement d'élèves atteints de troubles du spectre autistique, de trouble psychotique, de dyspraxie...

4.3. Résultats du questionnaire adressé aux membres de l'équipe pluridisciplinaire (hors DE) des écoles spécialisées (148 réponses)

L'enquête interrogeant les membres du personnel et les directions d'écoles spécialisées a compté un total de 234 réponses dans chacun des huit types, en proportion plus ou moins similaires à ceux-ci. Ainsi, il y avait bien plus de répondants de l'enseignement spécialisé de type 8 que de l'enseignement spécialisé de type 6. Notons que 37 % des personnes interrogées sont directeurs/directrices d'école (86 réponses), au regard de 63% de membres du personnel (148 réponses).

Nous avons choisi de séparer ces deux groupes afin d'en mesurer les points de cohérence et les points de rupture.

Types

93% des membres du personnel de l'enseignement spécialisé connaissent le type d'enseignement vers lequel sont orientés leurs élèves.

Les 7% qui ne le connaissent pas évoquent majoritairement le manque de fiabilité du profil au regard des avis des centres PMS ; de leur réalité de terrain ; de l'inutilité de la typologie au regard de leur fonction (maître d'intégration, professeur de gymnastique, ...).de l'inutilité de cette orientation au regard des besoins de leurs élèves.

73 % des membres du personnel déclarent connaître les définitions décrétales des types d'enseignement.

Ils ne sont, par contre, que 44 % à penser que ces dernières permettent de rejoindre les profils de leurs élèves afin de répondre à leurs besoins.

69 personnes ont accepté de préciser en quoi la typologie était en porte à faux avec leurs élèves. Voici les arguments qu'ils évoquent. Les définitions sont simplistes et réductrices ; les frontières sont parfois minces entre deux types et le choix devient dès lors délicat quand un élève pourrait en fréquenter deux, car il cumule les troubles.

« La frontière entre un enfant « type 1 » faible et « type 2 » fort est parfois difficile à définir lorsque le choix d'une classe s'impose : plutôt scolaire ou fonctionnelle en fonction des besoins de l'enfant. Ce n'est qu'une fois en classe que le niveau de l'enfant est constaté et parfois réévalué »

« Les enfants ne sont pas typés correctement. Les enfants évoluent mais les tests ne sont pas refaits. », « Le type 3 par exemple est beaucoup trop large. Un enfant typé 3 peut tout aussi bien être un enfant avec un QI tout à fait normal mais avec des gros troubles de comportement qu'un enfant autiste avec déficience intellectuelle. Ces 2 enfants ont des besoins complètement différents. Et c'est un exemple parmi tant d'autres... »

« Le type n'est qu'une étiquette et la problématique de nos élèves est plus vaste et ne s'arrête pas à cette étiquette »

Le manque de catégorie pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique pose aussi problème. *« Dans l'autisme, chaque enfant présente des caractéristiques différentes, il est impossible de les rassembler dans un Type »*

Le critère « typologie » n'est pas pris en compte pour la constitution des groupes-classes.

« Nous mélangeons les enfants du type 1 et du type 8 dans une même classe »

« Nos classes mélangent les types 1, 3 et 8. Dans chaque type d'enseignement, le profil de chaque élève est souvent différent (deux élèves de type 1 peuvent avoir des capacités fort différentes). Nous adaptons nos actions en fonction de l'élève et de ses capacités plutôt que de l'étiquette type inscrite dans son dossier »

La typologie ne permet pas de cerner les besoins de leurs élèves.

« Chaque enfant est différent et ses besoins aussi »

« Certains enfants ont été orientés vers un type qui ne correspond pas réellement à leurs besoins »

« Parce qu'il s'agit de définitions très globales et que chaque élève est particulier avec des problématiques propres et des besoins particuliers adaptés »

Maturités

Quand nous interrogeons les membres du personnel de l'enseignement spécialisé sur leurs critères de formation des classes, le premier évoqué est la maturité, mais il ne diffère que d'un pour cent par rapport au deuxième critère qui est l'âge. Ce dernier est suivi d'un pour cent pour le critère de la connaissance de la langue française ; la typologie sera citée en quatrième position.

24% ne connaissent pas les degrés de maturité de leurs élèves.

Ils sont 56% à dire que les définitions décrétales les aident à déterminer le degré de maturité.

Pour 61,8% d'entre eux, le choix du degré de maturité n'est pas décidé en conseil de classe.

Concernant l'organisation des 4 degrés de maturité, 73,8% du personnel affirment que les 4 degrés sont organisés au sein de leur école. S'ils ne sont pas organisés, ces classes à degrés de maturité hétérogènes sont constituées dans le but de soutenir une dynamique de groupe ou, simplement, parce qu'il n'y a pas assez d'élèves pour organiser davantage de classes.

Pratiques pédagogiques

87% des enseignants interrogés affirment que leur école organise une pédagogie adaptée, mais ce chiffre est à prendre avec précaution quand on analyse les réponses qui précisent quelle pédagogie adaptée est organisée. En effet, les réponses données, en dehors des classes « Teacch » et dysphasie, ne correspondent nullement à la notion décrétales de pédagogie adaptée.

Plus de 90% connaissent le type d'enseignement dont relève leur élève. Par contre, ceux qui ne le connaissent pas le justifient par le fait qu'ils n'en tiennent pas compte ou que le type d'enseignement ne correspond pas aux besoins de l'élève.

À la question de savoir si les définitions des types permettent de rejoindre les profils des élèves afin de répondre au mieux à leurs besoins, un peu plus de 50 % répondent par la négative.

« Ça donne des indications même si on n'enferme pas un élève dans un type... Cela nous donne une ligne directrice de notre marche à suivre. »

Certains relèvent la facilité de créer des classes plus homogènes, grâce à la typologie, tandis que d'autres soulignent des erreurs d'orientation de leurs élèves, même si cette réponse ne constitue pas une majorité.

Par contre, lorsqu'on demande aux enseignants « pourquoi » les définitions des types permettent de rejoindre les besoins des élèves, nombreux sont ceux qui critiquent la typologie car : la définition est trop large ; elle n'aide pas à connaître les réponses pédagogiques ; elle n'est tout simplement pas adéquate ; il y a des erreurs lors de l'orientation ou encore, l'élève pourrait relever de plusieurs types différents.

La toute grande majorité des enseignants se montre insatisfaite de la typologie et du système qui en est actuellement fait.

D'ailleurs, seuls 37,5% d'entre eux reconnaissent prendre en compte ce critère pour constituer les classes.

- Alors que 66 % se basent sur l'âge.
- 67% se basent sur le niveau de maturité.
- 64% se basent sur le niveau de connaissances en français.

La toute grande majorité des enseignants se montre très critique à l'égard des degrés de maturité et plus de 90% de ceux-ci reconnaissent avoir des visées pédagogiques différentes pour deux classes de même degré de maturité.

Plus de 65% des enseignants reconnaissent que, sur le plan de la formation, ils n'ont pas les moyens suffisants pour adapter leurs pratiques aux besoins de leurs élèves.

Ils sont encore plus critiques par rapports aux moyens matériels, puisque 71% d'entre eux les trouvent insuffisants pour adapter leurs pratiques pédagogiques. Ce manquement est essentiellement attribué au budget.

De même, 58,2% des personnes interrogées se montrent insatisfaites des référents théoriques.

En ce qui concerne les critères à prendre en compte pour l'orientation des élèves vers les types d'enseignement, on peut relever les éléments suivants : l'évolution de l'enfant ainsi que son degré de maturité et d'autonomie ; le niveau pédagogique, ses difficultés d'apprentissages ; le trouble prépondérant présent chez l'enfant ; le comportement ; le QI ; les résultats des tests réalisés par des logopèdes ; le bien-être de l'enfant, ses besoins, son fonctionnement, ...

Cadre légal

Seulement 73,3% des membres du personnel connaissent les définitions décrétales des types d'enseignement organisés dans leur école.

Seuls 44,4% des personnels pensent que les définitions des types rejoignent les profils de besoins réels des élèves. Ils évoquent l'adaptation de la méthodologie, le nombre d'élèves par classe, la mutualisation des moyens, les aides paramédicales disponibles, le matériel adapté....

29,7% des personnels ne peuvent définir la correspondance des degrés de maturité.

Outils de références

71% des membres du personnel estiment manquer de moyens pour s'adapter aux besoins de leurs élèves.

Certains mentionnent la formation initiale. *« La formation initiale est insuffisante. Il faut se former en extérieur ex: Groupe d'Étude sur la Psychologie des Activités Logico-Mathématiques »*), continuée (*« Certains membres du personnel sont non formés au public accueilli car aucune obligation de suivre des formations et une formation de 3 jours n'est pas assez, il faut pratiquer avec aide et exemple, on se forme sur le terrain, les formations en cours de carrière ne sont pas adaptées »*) ou adaptées au public spécifique tels les paramédicaux (*« Pas assez de formations pour les Paramédicaux, moyens de communication alternatifs et autres. »*)

On constate que, malgré ce déficit, la formation via les pairs ou le travail collaboratif sont souvent évoqués.

Les manques de moyens matériels et de temps sont cités. *« Pas assez d'argent pour acheter le matériel. Manque de temps pour pouvoir mettre tout en pratique et manque d'informations concrètes. »*

Enfin, l'évolution de la société expliquerait le manque d'outils de référence pertinents pour y faire face. *« Les problèmes de société, les parents portant plainte pour un oui et pour un non, les enfants respectant de moins en moins le corps enseignant, la violence croissante des enfants entre eux et même vis-à-vis du personnel. »*

Le matériel pédagogique est insuffisant pour 71% des membres du personnel interrogés. *« Manque de moyens financiers : pas une tablette dans notre école par exemple, manque de matériel idéal pour le public que j'ai en classe, souvent de la récupération et de la débrouillardise. Ayant des groupes très hétérogènes, je dois avoir à ma disposition une quantité de matériel différent (adapté aux 3 maturités). De plus, nous avons un grand nombre d'enfants qui ont un degré de maturité 1, ces enfants jouent avec des jeux créés pour les nourrissons et les crèches, ces jeux coutent généralement cher. Nous n'avons pas assez de budget pour acheter cela. Et, TRÈS souvent, les institutrices sont contraintes d'acheter des jeux de leur propre poche pour pouvoir varier les activités proposées aux enfants, Exemple : notre balnéothérapie ne fonctionne plus depuis 1ans 1/2 et nous attendons le fonds des bâtiments*

pour réaliser les travaux. Pendant ce temps, nos élèves doivent s'en passer alors que c'est une priorité dans le type 4. C'est pitoyable !!). Les locaux ne sont pas adaptés (« Pas assez de locaux et trop petits. "Salle de gym" qui a la taille d'une classe. Droit à 20 copies en couleur par an... (pour faire des référentiels, picto's, photos comme supports visuels pour beaucoup d'apprentissages...) Pas d'argent pour se déplacer et pouvoir apprendre dans un contexte réel (quelques arrêts de bus suffiraient pour visiter notre ville par exemple...). »

Enfin, le programme est également ciblé.

« Programme absolument pas adapté. Avec ce genre d'enfants, on ne peut pas parler d'objectifs car un objectif est quelque chose à atteindre... ».

Malgré tout, les enseignants estiment à 58% avoir suffisamment de référents théoriques.

Formation

68% des membres du personnel estiment avoir les moyens suffisants au niveau de la formation pour adapter leurs pratiques aux besoins de leurs élèves. Ils précisent que c'est avant tout la formation continue et la pratique professionnelle qui leur donnent ces moyens.

« Ce n'est pas la formation initiale qui m'a permis d'adapter mes pratiques pédagogiques mais mes années de pratique et la collaboration entre les collègues. »

« On ne parle que trop peu de l'enseignement spécialisé durant les études. Ce sont les diverses formations faites au cours de la carrière qui aident car plus ciblées. »

« J'ai dû me former auprès de mes collègues et participer à des formations après mes études pour pouvoir me perfectionner aux besoins spécifiques de mes élèves. Le peu d'heures et le court stage organisé durant mon cursus n'ont pas du tout été suffisants »

« L'école Normale ne nous forme pas assez bien au spécialisé. C'est sur le terrain que l'on apprend et en suivant des formations en cours de carrière. »

Différents critères peuvent expliquer que plus de 30% n'estiment pas avoir les moyens suffisants au niveau de leur formation : formation initiale ne préparant pas à travailler dans l'enseignement spécialisé ; multiplicité des troubles et des besoins des élèves ; manque d'offre de formations ; manque de temps du membre du personnel ; manque d'adéquation des formations continues proposées ; manque de formations spécifiques pour les paramédicaux ; cout des formations, courte durée des formations, formations trop théoriques, ... *« Certains membres du personnel sont non formés au public accueilli car aucune obligation de suivre des formations et une formation de 3 jours n'est pas assez, il faut pratiquer avec aide et exemples. »*

100% de ceux-ci ont suivi une ou des formation(s) en relation aux besoins de leurs élèves. Il s'agit majoritairement de formations spécifiques au public rencontré : troubles d'apprentissage, TEACCH, ABA, Pecs, gestion des comportements, santé mentale, langue des signes, polyhandicap, etc.

94 % actualisent leurs compétences professionnelles par des formations, lectures, conférences et discussions avec des collègues et autres professionnels travaillant auprès d'élèves à besoins spécifiques. Ils font des recherches, principalement sur internet, pour varier leurs méthodes de travail, adapter des activités et obtenir du nouveau matériel.

74% estiment que l'offre de formation continuée ne leur permet pas de faire face aux besoins de leurs élèves. Ils demandent des formations plus pratiques, plus cohérentes avec la réalité du terrain et dispensées par des formateurs ayant une solide expérience. Ils préfèrent davantage des formations organisées de façon à permettre des échanges entre professionnels de différentes écoles.

« Des formations plus ciblées et pratiques, des formations donnant des moyens plus pratiques qu'informatifs, plus d'outils, de matériel, de pistes didactiques concrètes. J'aurai besoin de voir d'autres classes dans d'autres écoles qui ont des classes de langage. »

Ils demandent aussi des formations plus spécifiques selon leur public : santé mentale, troubles d'apprentissage, autisme, troubles du comportement, ...

« Des formations plus pointues. Les formateurs devraient être plus performants et moins généralistes. Plus de jours de formations et exemples concrets dans sa classe avec l'aide d'une formatrice qui vient sur le terrain pour nous aider à mettre des choses en place. »

Organisation

82 % des membres du personnel enseignant estiment que l'organisation pédagogique de leur école rencontre les besoins des élèves qui la fréquentent.

Cependant, certains précisent que des améliorations pourraient être apportées moyennant :

- Plus de collaboration
« Pas de continuité, pas de travail d'équipe, Mitigé car beaucoup de choses bien sont mises en place mais pas assez. À mon sens, il faudrait une coordination pédagogique, éducative, ... en plus »
- Plus de moyens
« Selon les types des élèves, l'équipe et l'infrastructure correspondent. Pour les élèves relevant du type 2 et type 3 (uniquement autiste) cela n'est pas le cas. Nous ne disposons d'aucune pièce sensorielle, la cours de récréation n'est pas adaptée, les sorties extérieures sont rares voire impossibles. Nous ne disposons pas de véhicule pour circuler... Nous faisons tout ce qui est en notre pouvoir mais il nous manque vraiment du personnel pour accompagner et aider au mieux les enfants, L'offre en rééducation individuelle (logo, kiné, ...) est insuffisante, les infrastructures permettant la pratique du sport et de la psychomotricité presque inexistantes, ... »
- Plus de spécialisation
« Manque d'individualisation, Nous sommes obligés d'accueillir des enfants relevant du type 3 venant d'autres écoles spécialisées qui n'ont pas ce type d'enseignement, mais parfois ces enfants ont plus besoin d'un suivi thérapeutique et médical, mais toutes les institutions sont remplies et les listes d'attente très longues. Ces enfants restent chez nous au détriment des autres enfants. Il manque une classe, une structure plus petite, plus spécialisée pour ces élèves en réelle difficulté psychologique »

4.4. Résultats du questionnaire adressé aux directions des écoles spécialisées (86 réponses)

Les types les plus représentés sont les type 1 et type 8. Il n'y a pas de réponses de directions d'écoles organisant le type 6. Nuancions ce fait en sachant que pour l'enseignement fondamental, elles sont deux.

Types

97,7 % des directions d'écoles connaissent les définitions décrétales des types d'enseignement organisés dans leur école.

57 % des directions pensent que les définitions des types permettent de rejoindre les profils des élèves afin de répondre au mieux à leurs besoins.

La définition du type d'enseignement dont a besoin l'élève permet à l'équipe éducative, entre autres, de cibler les besoins des élèves, d'adapter la méthodologie en fonction du profil de l'élève, de construire le PIA, de mettre à disposition les outils adaptés, de déterminer le choix des périodes paramédicales, de mieux cibler la manière d'enseigner et les actions entreprises, de proposer les activités au rythme de l'élève, ... même si certaines directions relèvent certaines choses.

« Mieux cibler la manière d'enseigner même si parfois le type mentionné par le PMS ne correspond pas vraiment à l'enfant. »

« Troubles du comportement et de la communication, ce sont les grandes difficultés rencontrées par nos élèves qu'ils soient avec troubles du comportement ou avec de l'autisme »

« Même si la définition des types est « large », il est parfois difficile de faire correspondre le profil de certains élèves à un type donné, en effet, des élèves peuvent présenter à la fois des troubles autistiques et des troubles du comportement. »

« Par rapport aux types d'enseignement c'est très clair... Par rapport aux maturités c'est assez flou...il faut tenir compte de l'âge des enfants mais aussi de leur degré d'autonomie. Les enfants peuvent maîtriser des compétences d'un point de vue cognitif mais ne pas nécessairement pouvoir les mettre pratiquement en application ; on peut donc retrouver plusieurs maturités dans une même classe. Les groupes/classes sont constitués en fonction des compétences cognitives des élèves mais l'autonomie et la socialisation se travaillent en parallèle en fonction des besoins des uns et des autres (PIA). »

Toutefois, lorsque l'on analyse les réponses à la question de pourquoi la définition des types ne permet pas de rejoindre les profils des élèves, la tendance s'inverse.

66% estiment que les définitions des types sont trop vagues, trop peu précises, voire dépassées, qu'elles doivent être réactualisées en fonction des avancées tant scientifiques que pédagogiques, que les types ne sont plus en adéquation avec l'évolution des élèves.

Il faudrait peut-être envisager d'étoffer les définitions pour qu'elles soient mieux comprises par l'équipe éducative et par les parents. En effet, certains parents « refusent » l'orientation de leur enfant dans un type car il serait stigmatisant, l'orientation vers le type 8 est mieux

vécue que vers le type 1 ou l'orientation vers le type 1 est mieux vécue que vers le type 2, mais peut-être au désavantage de l'élève.

Beaucoup d'élèves ont des troubles multiples et, par conséquent, ils peuvent relever de plusieurs types d'enseignement, voire d'aucun type défini dans la réglementation. Les directions relèvent qu'il y a une augmentation des élèves avec troubles de l'attachement, phobie scolaire, dépression, ... Il faudrait peut-être parler de besoins spécifiques de l'élève et non pas de type d'enseignement.

On relève, à la lecture des réponses, beaucoup d'inadéquation de la législation vis-à-vis de l'orientation vers un type pour les élèves porteurs du spectre de l'autisme. Pour les directions, un élève TSA ne relève pas automatiquement du type 2, voire du type 3.

Quelques commentaires des directions :

- « Cette typologie est dépassée. Que faire des enfants avec des besoins XXL ? Je comprends la complexité d'orienter des élèves avec plusieurs pathologies, le choix n'est surement pas facile à effectuer. On doit parfois le faire en fonction des places disponibles dans le spécialisé. On a très vite tendance à orienter les élèves en type 3 dès qu'il y a une problématique comportementale. Difficulté aussi en type 3 en fonction du comportement ou des traits autistiques. Pourquoi ne pas faire un type 3a et 3b en fonction de cela. Ne doit-on pas aller vers des formes pour chaque type d'enseignement comme cela se fait au secondaire ? On pourrait répondre plus efficacement à leurs difficultés et à leurs besoins grâce à un capital-période adapté, on devrait pouvoir engager le personnel le plus compétent possible. »
- « Polyhandicap ... trop vague, je me base sur le document de l'Aviq sur le polyhandicap. »
- « Le type 2 est trop vaste ... On y retrouve des enfants avec un retard mental, associé ou non à de l'autisme, de la trisomie 21 ou autre trisomie, ... Au niveau du retard mental modéré à sévère, c'est également très large et donc, le public est vraiment différent. Les normes d'encadrement consacré pour le type 2 ne suffisent pas pour tous les élèves que nous accueillons et en particulier, ceux qui sont chez moi, à savoir porteurs d'autisme. Il faudrait scinder peut-être et donc revoir l'encadrement en fonction des besoins du public accueilli. »
- « Si on se contente d'enseigner en fonction du type de l'enfant, certains enfants n'avanceraient jamais. Les types reflètent un test à un moment donné, une tendance mais pas un fait ! »
- « Les pédagogies adaptées devraient disposer d'un type spécifique. Le type 8 est "fourretout". »
- « Trop d'écart entre les définitions et la réalité de l'enfant qui se situe parfois au-delà de la définition ou entre deux types. Je constate une augmentation exponentielle des élèves avec des comportements ne permettant pas la scolarisation du moins dans la structure (et l'encadrement) telle que nous la connaissons actuellement. L'augmentation des enfants avec des troubles de l'attachement demande une réponse plus adaptée psychologiquement. »
- « Un élève selon qu'il passe par tel ou tel Centre PMS ou Médecin sera typé 2 ou 8, les critères restent flous... Nous avons des élèves qui sont typés 8 parce que les parents rejettent l'étiquette T2, des types 1 qui sont plus des T3. »

- « Ça reste vague par rapport à la diversité des objectifs que l'on met en place avec les élèves au quotidien »
- « Parce que les parents refusent certains types et que les parents ont souvent le dernier mot. D'où les enfants sont mal orientés. »
- « Notre école accueille de plus en plus d'enfants avec handicap multiple, Dys ..., handicap mental. Et surtout le type 3 se limite dans la tête des professionnels aux enfants caractériels ... On en est loin. »
- « Les définitions sont vagues ; et pour le T8 les enfants scolarisés sur site présentent bien plus de troubles qu'un DYS ou TDA/H ; de plus les difficultés sont souvent liées avec d'autres troubles comme : la dépression, phobie scolaire, troubles de l'attachement... »
- « Le type est une indication mais en fonction de la conjoncture de l'école, des classes organisées, du niveau de l'enfant, un enfant ne sera pas forcément dans une classe d'un seul type bien défini »
- « La typologie est beaucoup trop vaste ou mal définie dans certains cas comme par exemple les enfants porteurs d'autisme ayant besoin d'une pédagogie adaptée de type TEACCH. La définition de ces typologies reste incomplète et non précise. Peut-être serait-il nécessaire d'étoffer la définition des différentes typologies pour une meilleure compréhension aussi bien de la part des familles que des membres du personnel concernant le choix ? Il est également récurrent que nous devions faire appel auprès du CPMS pour effectuer une modification des attestations d'origine car la problématique prédominante ne correspond pas au type donné en début de cursus en enseignement spécialisé. Il y a également la problématique des élèves du fondamental passant à l'école secondaire porteur du type 1. Ces élèves, s'ils sont orientés par la suite et qu'ils ne correspondent pas à la Forme 3, devront passer obligatoirement par une modification d'attestation car ce "type" ne pourra être orienté qu'en Forme 3. »
- « Parce qu'un élève peut rencontrer plusieurs problématiques. Par exemple, un léger retard intellectuel et une dyslexie. Il peut dès lors être orienté "type 1" ou "type 8". Certains parents refusent une orientation vers le type 2 mais acceptent une orientation vers le type 1. Certains parents refusent une attestation vers le type 3 mais acceptent une orientation vers le type 2. Du coup, on peut trouver dans une école qui organise le type 1 et le type 8, des élèves avec un QI de 50 ou des élèves présentant de gros problèmes comportementaux. »
- « Une majorité de type 8 dans l'école mais qui sont souvent des multi Dys donc plutôt des élèves de type 1 (déficience mentale légère) »
- « Pour les enfants orientés en type 2, il faut distinguer ceux ayant des troubles modérés de ceux ayant des troubles sévères. Pour les enfants ayant des troubles sévères, l'encadrement est parfois un peu juste. »
- « Les élèves ayant des troubles autistiques peuvent "entrer" dans plusieurs types, et parfois l'autisme vient en plus d'autres troubles. Or, ils ne sont pas reconnus. Donc, j'ai des élèves avec déficience auditive ou visuelle avec TSA qui arrivent dans l'école mais qui perdent "l'avantage" paramédical de leur déficience sensorielle. Or, le travail en pédagogie adaptée est indispensable. D'autre part, lorsqu'ils sont orientés type 3 (troubles du comportement), le quotient paramédical est faible (0.7) or, ce sont des élèves qui sont souvent peu autonomes, n'ont pas nécessairement accès au langage, à la propreté, mais dont le comportement (parfois violent) ne permet pas une scolarisation dans un autre type. Pour ce qui est du capital période enseignant, il devrait également être revu car la présence de 2 instituteurs par groupe classe est

requis. Le fait de changer de référent en cours de journée (si la para prend le relais) est problématique. »

- *« Les formes d'autisme sont trop hétérogènes que pour placer l'enfant en type 2. On peut avoir un enfant avec une déficience mentale mais sans autisme ou inversement. Au niveau du type 4, même souci qu'avec le type 2 au niveau de la déficience intellectuelle. »*

Maturités

89,5 % des directions organisent les quatre degrés de maturité.

Dans les 10,5 % de directions n'organisant pas les quatre degrés de maturités, les motifs sont :

- La population scolaire ne permet pas d'organiser les 4 maturités.
- Le type 2 ne permet d'aller au-delà de la maturité 2, voire pour le type 4, la maturité 1 n'a jamais été dépassée.
- Le niveau des élèves ne permet pas d'organiser l'une ou l'autre maturité.
« La maturité est difficile à généraliser car parfois, certains élèves pourraient être en maturité 1 en "français" (à savoir la lecture de l'horaire, ...) mais 2 en mathématiques (un élève qui sait faire des calculs) => cela peut être une particularité de l'autisme également. Pour ma part, déjà cloisonner un élève dans un type est compliqué car parfois, on est amené à avoir des élèves qui ont un retard mental + des problèmes de comportement. Ils pourraient alors se retrouver dans le type 3 si le retard mental ne prime pas... Alors, si on cloisonne en plus en maturité, cela paraît vraiment compliqué. »

A la question de savoir comment sont définis les degrés de maturités, 96,5 % des directions le savent.

Pour 74,4 % des directions d'écoles, le choix de la maturité est décidé en conseil de classe.

A la question de pourquoi le choix de maturité n'est pas décidé en conseil de classe, les directions d'écoles expliquent que les degrés de maturité sont trop vagues, que ce n'est pas une aide pour l'équipe éducative, que les critères pour déterminer les degrés de maturité sont peu clairs, que le degré de maturité est souvent d'ordre administratif mais pas spécifique à l'élève, que la maturité n'apporte pas assez de nuance par rapport à l'évolution de l'élève et à la réalité. Pour certaines directions, le degré de maturité est discuté avec le PMS et le titulaire uniquement.

Quelques commentaires des directions :

- *« Nous parlons essentiellement des besoins des enfants et des réajustements à apporter aux PIA. »*
- *« Décidé avec les partenaires de l'enfant (PMS, logo, enseignant, direction) »*
- *« Parce qu'une classe doit relever d'une seule maturité et que nous n'orientons pas les élèves en fonction de cela. Ayant l'obligation d'avoir des classes terminales maturité 4 cela est purement administratif et ne reflète pas du tout la réalité »*
- *« Parce que le titulaire prépare ses activités en fonction des élèves de sa classe et non en fonction de l'étiquette "maturité" qui est attribuée à sa classe. »*

- « Car mélange de maturité au sein des classes /sortant maturité 4 »
- « Parce que nous n'avons jamais eu d'information claire par rapport aux maturités. Les degrés de maturité sont définis plus ou moins en fonction de l'âge parce que c'est une obligation mais cela ne nous donne pas d'indication pour l'organisation de notre travail. »
- « Nous manquons d'infos par rapport aux degrés de maturité selon les types. C'est une notion qui paraît un peu subjective »
- « Pour le personnel enseignant c'est le flou artistique... Vu que les classes sont constituées par rapport aux compétences cognitives, le degré de maturité des élèves d'une même classe diffère d'un élève à l'autre... Cela fait l'objet des objectifs PIA. Impossible d'avoir une classe d'enfants d'une même maturité en T1, T2 et T3. En type2 par contre, les classes sont constituées par rapport au degré de maturité et non par rapport aux compétences cognitives. »
- « Ça n'a pas de sens, on décide des besoins de l'enfant et de la manière d'y répondre »
- « Manque de temps »

En ce qui concerne les critères pour décider du degré de maturité :

- 51,2 % des directions se basent sur les définitions des degrés de maturité ;
- 10,5 % sur l'âge de l'enfant ;
- Environ 9 % du niveau en langue française.

Orientation/réorientation

Lorsqu'on demande aux directions, les principaux critères pris en compte pour l'orientation des élèves vers le(s) type(s) organisé(s) dans leur établissement, certains citent le rôle du CPMS et leur testing, mais nombreux sont ceux qui évoquent d'autres critères comme la proximité de l'école, l'offre d'enseignement, la réputation de l'école, voire l'exclusion déguisée de l'enseignement ordinaire.

Plus d'une école sur cinq accueille des élèves relevant d'un autre type mais lorsqu'on analyse les réponses on constate que presque toutes ces écoles parlent de l'intégration et de la dérogation autre type.

Comme pour les membres du personnel, plus de 90% des directions disent que le conseil de classe propose une réorientation. Dans de nombreux cas, les directions évoquent des troubles du comportement ou un passage en enseignement secondaire ou une évolution dans le cursus scolaire.

Ils sont près de 80 % à trouver que la typologie garde toute sa pertinence.

Cadre légal

77,9 % des directions estiment que la typologie reste pertinente.

66% des directions d'écoles disent organiser des classes à pédagogie adaptée même si l'une d'entre elles évoque la typologie.

97,7% des directions connaissent les définitions décrétales des types d'enseignement organisés dans leurs écoles.

96,5% des directions pensent connaître les définitions des degrés de maturité mais ¼ d'entre elles ne savent pas que le niveau de maturité se décide en conseil de classe. La manière de déterminer les degrés de maturité dans les écoles est clairement disparate.

Outils de références

Les directions d'écoles estiment à 88 % que les moyens pour répondre aux besoins des élèves de leur établissement sont insuffisants.

Ils évoquent :

- Les membres du personnel
« *Il est urgent et plus que nécessaire que chaque établissement bénéficie d'un éducateur à mi-temps, et à temps plein si le type 3 est organisé, et cela hors CPU, AU NIVEAU PARAMEDICAL LES MOYENS SONT BIEN TROP FAIBLES PAR RAPPORT AUX BESOINS DES ENFANTS EN DIFFICULTES, Il faudrait obligatoirement au minimum 1 éducateur à temps plein dans chaque établissement et un supplément pour les Types 3 sans limite minimale de nombre d'élèves ; une puéricultrice et une logopède par classe TEACCH hors capital-périodes du paramédical..., manque de personnel au niveau du capital-périodes pour un encadrement idéal pour les enfants. »*
- L'espace
« *Manque d'espace, Nous avons le type 4 et pas les moyens financiers nécessaires pour adapter le bâtiment et le mobilier »*
- L'évolution de la population scolaire
« *Dans le calcul, je ne peux même pas offrir une période par enfant. Or, les enfants ont de plus en plus de troubles associés en plus du trouble le plus important et pour lesquels nous devons apporter une aide, les multidys sont de plus en plus fréquents ; tous (ou presque tous) les élèves auraient besoin de davantage de rééducations. Il serait également profitable que les groupes classes soient plus restreints, trop de cumuls de troubles et manque de prises en charge individualisées »*
- L'évolution sociétale
« *Nous sommes dépourvus face à la violence, la grossièreté, le manque d'éducation des enfants et des parents ; il serait nécessaire d'avoir 1 voire 2 éducateurs au sein de l'établissement afin de gérer ce genre de choses. Ce manque d'éducation fait que le nombre d'élèves autorisé dans les classes devient trop grand afin de gérer au mieux et faire avancer les enfants. »*

Les directions pensent que le matériel pédagogique est insuffisant à 65% pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les outils numériques et leur cout est largement évoqué.

« *L'utilisation des nouvelles technologies devient un vrai outil nécessaire pour aider les enfants avec des troubles DYS et nous ne pouvons pas leur fournir le matériel nécessaire. Pour les classes à pédagogie adaptée, j'aurais souhaité avoir une tablette par enfant pour les aider. Le numérique coute très très cher !!!! Certains élèves de type 8 en intégration devraient être équipés d'une tablette mais ne le sont pas par manque de moyens financiers des parents. Nous*

pallions à ce problème en mettant des tablettes à leur disposition dans les classes mais les liens ne se font pas avec les travaux à domicile (devoirs, entraînements à l'utilisation de l'outil... »

Au niveau des référents théoriques, les directions estiment à 60 % être suffisamment outillées.

Formation

57% des directions estiment ne pas avoir du personnels ayant des formations suffisantes pour répondre aux besoins des élèves de leur établissement.

Les besoins en formation sont : l'enseignement aux élèves avec TSA et TDA/H, les besoins spécifiques des élèves (langue des signes, profils des élèves des types 2, 3 et 7), des formations gratuites (les formations spécifiques sont souvent payantes et trop chères), une base plus pointue et pertinente dans la formation initiale, des formations aux pédagogies adaptées, des formations adaptées à la pratique spécifique de l'école, une formation en équipe.

Organisation

100% des établissements organisent le fondamental et 35% n'organisent que le niveau primaire.

66,3% des établissements organisent une ou des classes à pédagogies adaptées.

L'enquête révèle que 90.7% des directions estiment que l'organisation pédagogique de leur école rencontre les besoins des élèves qui la fréquentent :

- Les enseignants mettent tout en œuvre afin de faire progresser au mieux leurs élèves et adaptent leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins et du rythme personnel de chacun ;
- Les enseignants s'attèlent à la construction ou la restauration de l'estime de soi et de la confiance en soi de l'élève ;
- Les enseignants proposent un travail différencié aux élèves dans un souci de pratiques collaboratives efficaces en équipe pluridisciplinaire ;
- Les équipes sont en perpétuelle remise en question de leurs pratiques et se forment continuellement ;
- Les aménagements des locaux s'effectuent en fonction des besoins dans 73% des cas ;
- Les acteurs de terrain ont le souci d'adapter le matériel pédagogique et de faire usage des nouvelles technologies ;
- 65% des établissements consultés bénéficient de moyens complémentaires (APE, ACS, dérogations 0.25%, dérogations paramédicales, ...) qui facilitent grandement l'atteinte de ces objectifs ;
- Certaines équipes nourrissent davantage le lien de partenariat avec les parents pour les impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant.

Quelques commentaires des directions :

- *« On crée des classes en fonction de besoins des enfants en analysant le public qui fréquente l'école. »*
- *« Les enfants qui arrivent chez nous sont souvent en perte de confiance en eux, le premier objectif que nous nous fixons est de leur rendre une image positive d'eux- »*

mêmes, d'adapter INDIVIDUELLEMENT les apprentissages, de varier les activités pour permettre à chacun de trouver un domaine où il puisse s'exprimer, nous pratiquons l'Ecole citoyenne ce qui les responsabilise, nous pratiquons le système de REPARATION avant de passer à la SANCTION... les résultats obtenus sont assez significatifs. »

- *« La pédagogie est adaptée aux besoins spécifiques des enfants (différenciation), le PIA est rédigé à cet effet. Le travail collaboratif favorise l'échange de bonnes pratiques. Les enseignants font un travail de qualité en collaboration avec l'équipe paramédicale »*
- *« Car nous sommes tous bien formés et nous continuons à nous former. »*
- *« Nous travaillons beaucoup avec les parents, afin de partager notre vision des choses pour travailler dans la même direction. » «...l'adaptation de certains objets de la vie quotidienne aux handicaps physiques de nos élèves (exemple : petites chaises ordinaires en maternelle sur lesquelles des glissières ou rails ont été fixés pour placer des corsets sièges hors châssis classiques ... »*
- *« L'organisation évolue en fonction des besoins des enfants »*

5. Comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement au regard de nos indicateurs

5.1. La Communauté flamande

Types

En 2015, l'enseignement spécialisé a été restructuré : création de l'enseignement spécialisé de type 9 (élèves porteurs d'autisme sans déficience intellectuelle) et fusion du type 1, 3 et du type 8.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en communauté flamande

Orientation/réorientation

Les CLB (Centrum Voor Leerlingenbegeleiding) est le centre d'encadrement des élèves, équivalents de nos CPMS. Ils évaluent de manière rigoureuse le niveau pédagogique, émotionnel, cognitif et moteur de chaque élève à l'aide de l'outil PRODIA. À noter que cet état des lieux n'est pas médical mais est orienté vers des pistes pratiques de prises en charge pour les équipes pédagogiques. Le *diagnostic orthopédagogique* ainsi réalisé est bien le maillon clé de l'organisation en Flandre, l'interface entre le monde médical et scolaire.

Cadre légal

Le M-decreet voté en mars 2014 et entré en vigueur en septembre 2015 est le cadre qui structure la politique inclusive flamande. Celui-ci comprend 6 objectifs afin d'atteindre l'enseignement inclusif. Nous pouvons citer les quelques lignes de force suivantes : soutien aux équipes éducatives, obligation de mettre en œuvre les aménagements raisonnables, chaque élève a le droit d'être scolarisé en EO, l'orientation en ES ne peut se faire qu'en concertation avec le CLB et les familles, restructuration de l'ES, le diagnostic est orienté prise en charge, moyens financiers orientés inclusion scolaire.

Outils de références

D'après Lucas (2019), deux piliers ont permis à la Flandre de développer sa politique inclusive : d'une part de définir précisément les stratégies nécessaires à l'inclusion et d'autre part, de donner à chaque élève les moyens de déployer ses compétences grâce à 4 phases : prévention, prise en charge, soins spécialisés et curriculum individuel adapté (au départ d'un diagnostic médical).

Les données relatives à chaque élève figurent dans une base de données et une équipe de soin est constituée au sein de chaque école ;

Formation

Dans le M-Decreet, c'est le *Meterschap* (maitrise (Lucas, 2019), les enseignants doivent augmenter leur niveau de maitrise car l'inclusion est un droit pour chaque enfant.

Organisation

Thérèse Lucas (2019) explique que chaque école doit définir une stratégie élaborée en matière d'inclusion scolaire. Certains membres de l'équipe pédagogique constituent l'équipe de soin et identifient leur coordinateur.

5.2. La Communauté germanophone

Types

Selon le centre de pédagogie de suivi « Zentrum für Förderpädagogik » de la communauté germanophone, l'utilisation de la typologie telle que nous la connaissons n'est pas utilisée et a été proscrite. C'est la notion « d'élèves à besoins spécifiques » au sens large qui remplace la notion de typologie.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en communauté germanophone.

Orientation/réorientation

Kaleido (le centre psychomédicosocial en Communauté germanophone), détermine si l'enfant a des besoins spécifiques. Kaleido peut être interpellé par les parents ou les équipes pédagogiques.

Le centre peut se baser sur des bilans paramédicaux ou des certificats médicaux pour attester des besoins de l'enfant. Il obtiendra l'aide dont il a besoin en fonction de la situation et de ses besoins. Pas seulement en fonction du type de handicap dont il souffre.

Lorsqu'un besoin spécifique est attesté, ils orientent l'élève vers le milieu de soutien le plus adapté (der beste Förderort). L'orientation de l'élève est définie lors de la conférence de soutien (Förderkonferenz). Le but est de trouver un accord concernant l'enseignement le plus adapté pour l'élève : soit dans une école ordinaire, soit dans une école ordinaire sous forme de 'projet d'intégration' (avec des heures d'accompagnement individuel – ou de groupe à la clé), soit dans une école adaptée (spécialisée). L'élève pourra le cas échéant être orienté vers un projet d'intégration.

Le directeur de l'école ordinaire préside la conférence et les personnes suivantes y participent :

- Les tuteurs légaux
- Le directeur ou la directrice de l'école « ordinaire »

- L'institutrice maternelle [école gardienne], l'instituteur/trice [école primaire], le/la professeur de classe [secondaire]
- Le directeur de l'école adaptée qui travaille en coopération avec l'école ou son représentant
- Un membre du personnel enseignant, éducatif, paramédical ou sociopsychologique de la même école spécialisée.
- À la demande du directeur de l'école ordinaire, deux représentants [max] de l'administration peuvent assister à la conférence en tant que conseillers.
- Le parent ou le tuteur a le droit d'être accompagné par un conseiller de son choix.
- Le membre du personnel de Kaleido qui a attesté des besoins spécifiques, explique le rapport qu'il a établi et est un membre consultatif.

En l'absence d'accord [de consensus] entre les membres de la conférence de soutien, le chef de l'établissement scolaire ordinaire soumet le dossier au comité de soutien par lettre recommandée dans un délai de huit jours civils suivant la conclusion des discussions de la conférence.

L'élève est orienté vers l'enseignement adapté lorsque des besoins spécifiques sont attestés et que ses besoins ne peuvent être satisfaits par le biais d'un projet d'intégration ou d'autres soutiens au sein de l'enseignement ordinaire et donc lorsque l'enseignement adapté est le milieu d'apprentissage dans lequel l'enfant pourra se développer dans de meilleures conditions. Comme mentionné ci-dessus, les écoles dites adaptées ne sont pas isolées et coopèrent avec des écoles ordinaires.

Pratiques pédagogiques

La communauté germanophone a fait le choix de ne pas dissocier les termes inclusion/intégration. L'objectif est de répondre aux besoins du terrain, des élèves, des familles et des professionnels par le biais de projets et soutiens adaptés.

Cadre légal

La Communauté germanophone a décidé à travers son décret du 11 mai 2009 relatif au centre de pédagogie adaptée et à la pédagogie adaptée¹ et suivant les principes de la convention de l'ONU que l'enseignement spécialisé doit être le moteur pour tout l'enseignement. Le ZFP a comme mission d'organiser l'enseignement adapté dans toute la communauté, de soutenir et de conseiller les écoles ordinaires (tous réseaux confondus) pour une organisation, un enseignement et une didactique plus inclusifs.

Outils de références

Le « projet d'intégration », constitué lors la conférence de soutien est l'outil sur lequel les équipes se basent pour soutenir l'enfant dans ses difficultés.

Formation

La formation de base des enseignants est organisée en un cursus de 3 ans. Les études sont constituées de 180 crédits répartis sur 6 semestres.

Des formations continuées régulières tout au long de la carrière de l'enseignant sont proposées afin de développer les compétences utiles à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Nous n'avons pas trouvé de formation complémentaire à la formation de base qui serait nécessaire à la prise en charge et au soutien des élèves à besoins spécifiques.

Organisation

La pédagogie adaptée est organisée grâce à trois piliers.

- ***Les écoles adaptées (spécialisées)***

Le ZFP organise ses propres écoles (spécialisées) de manière inclusive en coopérant avec des écoles ordinaires. En effet, aucune école spécialisée ne se trouve géographiquement isolée. Elles sont toutes soit au sein d'un même bâtiment, soit autour de la même cour ('campus') qu'une école ordinaire. La coopération entre l'école spécialisée et son école ordinaire voisine est obligatoire. Dans certains cas, celle-ci est très étroite. En 2015, la première 'école commune' du pays a ainsi été créée (fusion entre une école spécialisée et une école ordinaire).

En effet, l'école fondamentale de Bütgenbach du ZFP « Gemeinsame Grundschule Bütgenbach » est une école dite inclusive que le ZFP gère en partenariat avec l'école primaire communale de Butgenbach. Les élèves avec et sans besoins spécifiques sont scolarisés ensemble dans une même classe. Les classes sont toutes organisées en 'Teamteaching', c'est-à-dire qu'un professeur de l'école adaptée et un professeur de l'école 'ordinaire' gèrent ensemble la classe et organisent ensemble les cours. Les professeurs ne sont pas rattachés à des élèves en particulier. Si certains élèves ont besoin d'un cadre plus adapté, une classe peut être mise à leur disposition.

Une des priorités dans l'établissement secondaire du ZFP est l'orientation socioprofessionnelle des jeunes, tant sur dans des milieux protégés (si nécessaire et souhaité) que sur le marché de l'emploi ordinaire.

La notion d'école spécialisée est donc somme toute relative.

- ***L'intégration***

Lorsque l'enfant est soutenu par un projet d'intégration, il est inscrit dans une école « ordinaire », mais l'intégration est coordonnée et organisée par le centre de pédagogie adaptée [ZFP]. Les professeurs sont mis à disposition par le ZFP, ils font donc partie intégrante du personnel du ZFP.

- **Le centre de compétence**

Il soutient les écoles afin de leur permettre de proposer un enseignement adapté et de qualité par le biais de différents services. Il s'adresse aux enseignant*es des écoles ordinaires et adaptées (spécialisées) pour les conseiller, former et accompagner afin de soutenir au mieux des élèves présentant un besoin d'accompagnement accru, des problèmes socioémotionnels, une dys ou bien dans le domaine de l'autisme, du haut potentiel ou la communication assistée. Il coordonne également des projets spécifiques comme le Time Out, l'école pour enfants malades...

5.3. La France

Types

En France, la notion de type n'est nullement mentionnée, elle est remplacée par les termes d'élèves en situation de handicap ou élèves handicapés.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en France.

Orientation/réorientation

En France, C'est à l'initiative des familles, et ce, dès l'âge de trois ans, que les enfants porteurs de handicap peuvent être scolarisés. Le choix de l'école est fait sur base géographique. Chaque école est supposée s'adapter aux besoins spécifiques des enfants.

En France, une réforme similaire à la nôtre est mise sur pied depuis peu. Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) seront mis en place en 2022 et seront chargés de coordonner les ressources mis à disposition des élèves en situation de handicap. Le parcours d'orientation se déroule comme suit. Les parents saisissent Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui a entre autres pour mission l'orientation Scolaire et/ou médico-sociale. Les PIAL recense les besoins en accompagnement qui ont été notifié par la CDAPH et envoie des accompagnants recrutés pour accompagner l'élève en enseignement ordinaire.

Pratiques pédagogiques

Depuis 2019, une toute nouvelle forme d'accompagnement de la personne avec handicap est expérimentée et sera généralisée en 2022 : les PIAL, Pôles inclusif d'accompagnement localisés.

Ils ont trois objectifs :

1. Accompagner l'enfant au plus près de ses besoins au regard de ses connaissances et du socle commun ;
2. Être plus réactifs et plus flexibles pour répondre aux besoins de tous ;
3. Professionnalisation des accompagnants.

Cadre légal

La loi du 11 février 2005 qui renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés dans le cadre d'une politique inclusive est accompagnée d'autres textes légaux :

- Le Code de l'action sociale et des familles tel que modifié en 1956 et 2000. Il régit tout ce qui a trait à la famille, dont les aides sociales aux personnes.
- Le Code de l'éducation de juin 2000, il rassemble tous les textes légaux en matière d'éducation.
- La Circulaire 2016-117 du 08/08/2016, relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.
- La Circulaire 2015-129 du 21/08/2015 relative aux ULIS.
- La Circulaire 2016-186 du 30/11/2016 relative à la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap.
- L'Arrêté du 06/02/2015 relatif au document formalisant le PPS mentionné à l'art. D.351-5 du Code de l'éducation.
- L'Arrêté du 02/04/2009 précisant les modalités de création et d'organisation des unités d'enseignement dans les établissements et les services médico-sociaux ou de santé, pris pour l'application des art. D. 351-17 à D. 351-20 du Code de l'éducation.
- La Circulaire 2017-026 du 14/02/2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.
- À généraliser : réforme PIAL

Outils de références

Le plan personnalisé de scolarisation est le fondement de chaque suivi mis en place. Il est rédigé à la demande des parents et en partenariat avec le PIAL...

Formation

En plus de la formation d'enseignant, il faut obtenir un certificat pour devenir enseignant spécialisé : un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI). Ce certificat remplace les dispositifs précédents de formation : la CAPA-SH et le

2CA-SH. Ce n'est qu'avec ce certificat, ou en ayant entamé les démarches pour son obtention (mais alors avec une expérience utile en la matière), que l'enseignant peut prétendre exercer dans l'une des entités mentionnées plus haut. La formation dure 9 mois.

Organisation

Le système français, par sa complexité administrative reste un système assez fermé qui, à première vue, semble tendre vers l'inclusion et l'intégration. Il en ressort qu'en excluant l'organisation d'un enseignement spécialisé distinct, le système français reste assez proche du système belge, tant au niveau de l'intégration qu'au niveau de l'inclusion.

5.4. L'Italie

Types

« Les principes qui sont à la base du modèle d'intégration scolaire ont contribué à faire du système d'enseignement italien un lieu de connaissance, de développement et de socialisation pour tous, en y soulignant les aspects inclusifs plutôt que sélectifs. Les élèves avec « disability », c'est-à-dire en situation de handicap sont insérés à l'intérieur d'un environnement toujours plus varié, dans lequel la dualité traditionnelle entre élèves « avec disability » ou « sans disability » ne reflète pas pleinement la réalité complexe des classes. Il est opportun d'avoir une approche plutôt éducative pour laquelle l'identification des élèves avec « disability » ne se déroule pas sur base d'un éventuel diagnostic ; lequel diagnostic garde toute son utilité pour une série de garanties et de bénéfices, mais conserve une part de risque de stigmatisation. A cet égard, l'apport du modèle diagnostic ICF (International Classification Of Functioning) de l'OMS qui considère la personne dans sa globalité sous un angle bio-psycho-social a toute sa pertinence. En se basant sur un profil de fonctionnement et sur les analyses de l'environnement, le modèle ICF permet d'identifier les besoins éducatifs spéciaux de l'élève, indépendamment de classification par types préalable. Dans ce sens, chaque élève, dans le long terme ou pour une période déterminée, peut manifester des besoins éducatifs spéciaux (pour des raisons physiques, biologiques, physiologiques mais aussi pour des raisons psychologiques et sociales) pour lesquels l'école doit offrir des réponses adéquates et personnalisées. »

Il est dès lors compréhensible que la typologie telle que nous la connaissons dans l'enseignement spécialisé ne fait pas sens car l'intégration est de mise pour tous les élèves. Dans chaque classe, sont présents des élèves nécessitant des demandes d'attention particulière pour une série de raisons. En Italie, ces élèves sont identifiés comme appartenant à la sphère du « svantaggio scolastico ou des besoins éducatifs spéciaux », c'est-à-dire, un certain « handicap/désavantage scolaire » qui comprend 3 sous-catégories :

- « disability » représente la situation de handicap intellectuel et/ou sensori-moteur ;
- « i disturbi evolutivi e specifici » évoquent les troubles évolutifs spécifiques (notamment les troubles des apprentissages : dyscalculie, dyslexie, dysorthographe et dysgraphie) ;
- « lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale » aborde le désavantage socio-économique, linguistique et culturel.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en Italie.

Orientation/réorientation

Pour l'année scolaire 2018-2019, près de 284 000 élèves avec "disabilité /en situation de handicap" sont scolarisés dans des classes traditionnelles, ce qui représente 3,31 % de la population scolaire globale. Dans l'enseignement maternel, le nombre d'élèves avec "disabilité" est de 34 767 (soit 2.4% de la population du niveau maternel) et dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves est de 102 320 (soit 3.8% de la population du niveau primaire). Quant aux élèves présentant des troubles des apprentissages (élèves identifiés à partir de la 3^{ème} primaire), pour l'année scolaire 2018-2019, le système scolaire italien en compte 3.1% sur le total des élèves inscrits.

Si une orientation s'avère nécessaire, il s'agira d'une orientation vers un enseignement à domicile ou à l'hôpital, dans les cas extrêmes. En ce qui concerne l'enseignement à l'hôpital, le but principal des activités menées avec les élèves en milieu hospitalier est de les aider à entreprendre un parcours pédagogique et affectif permettant de conserver les liens avec le milieu de vie scolaire. L'école à l'hôpital est reconnue dans le domaine de la santé comme faisant partie intégrante du programme thérapeutique.

Pour l'enseignement fondamental, durant l'année scolaire 2018-2019, quelque 48.200 élèves ont bénéficié de l'enseignement à l'hôpital, soit 1.15% de la population scolaire du niveau fondamental. En ce qui concerne l'enseignement à domicile, pour cette même année scolaire, 1.306 élèves étaient concernés. Le cas échéant, un centre éducatif de jour intervient auprès de l'équipe accompagnant l'élève.

Pratiques pédagogiques

Les professionnels de l'éducation mettent en œuvre des méthodologies et didactiques différenciées notamment dans les domaines de la flexibilité d'organisation, de l'individualisation des curricula (parcours d'apprentissage) et de la pratique de l'évaluation. Tout en identifiant les acquis positifs, l'évaluation certifie les compétences concrètement acquises (même les plus simples) sur lesquelles on peut construire les objectifs ultérieurs.

La différenciation des parcours de formation doit nécessairement trouver des ancrages réguliers dans la programmation de la classe selon un principe d'intégration coopérative. Est enfin bien établie l'importance du développement des liens en réseau – horizontaux et/ou verticaux – parmi tous les acteurs institutionnels, professionnels et non-professionnels, qui doivent ou qui peuvent contribuer à la réalisation de l'objectif de la pleine intégration scolaire et sociale. De fait, la personne handicapée ne passe parfois que quelques heures par jour à l'école et ne vit que quelques années dans les structures éducatives et formatives. Or, une perspective globale doit être celle qui prend en considération la totalité de l'existence (le projet de vie), dans le respect des choix personnels, familiaux, culturels et sociaux du sujet concerné.

L'enseignant spécialisé travaille en collaboration avec les autres enseignants de la classe et avec les autres membres de « l'équipe », en y associant les professionnels de l'institution sanitaire et sociale ainsi que la famille ; il suit la totalité du parcours scolaire de l'élève. Il ne se focalise pas sur le(s) seul(s) élèves en situation de handicap mais apporte son aide à l'ensemble de la classe. Il contribue à l'élaboration du « profil dynamique fonctionnel » et du « plan éducatif individualisé ». Tout cela nécessite d'avoir des idées précises sur des objectifs pertinents, sur les modèles didactiques prévus pour la classe et pour l'élève en situation de handicap, sur les outils qui facilitent les activités scolaires (les outils informatiques et multimédias), sur les espaces scolaires et extrascolaires et sur les temps nécessaires à l'élève en difficulté pour réaliser des progrès.

Un lien étroit entre le travail de l'enseignant spécialisé et les enseignants de la classe est fondamental pour le processus d'intégration « car c'est l'interaction entre des compétences et des contenus différents qui pourra induire la synergie entre les programmes, les méthodes, les stratégies et les moyens didactiques employés en direction des sujets ordinaires et qui pourront être proposés à l'élève en situation de handicap, après une évaluation de chaque situation ».

Les compétences acquises par l'ensemble du corps enseignant et l'approche inclusive de l'enseignement leur permettent les pratiques pédagogiques telles qu'identifier les éléments d'hétérogénéité dans une classe et distinguer les différences découlant de désavantages socioculturels, de difficultés d'apprentissage ou de situations de handicap. Cela permet ainsi, en tenant compte de la diversité de la classe, de conjuguer les exigences individuelles et collectives, afin d'assumer les situations en les considérant comme des occasions et non comme des incidents. Cette compétence nécessite aussi de reconnaître les divers styles d'apprentissage et d'identifier les diverses formes d'intelligence. Passer d'une réflexion centrée sur le déficit à une réflexion se focalisant sur ce que sait et peut la personne en situation de handicap. L'objectif est d'être capable, à partir de l'observation des comportements, des actions et des processus d'apprentissage en classe, et en les confrontant avec le diagnostic fonctionnel, de construire le « profil dynamique fonctionnel » qui permette d'élaborer une programmation didactique tenant compte des besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap dans la classe et avec la classe.

Très concrètement, il s'agit notamment de permettre aux participants de réaliser des interactions d'apprentissage coopératif visant à construire l'interdépendance positive et la socialisation, d'élaborer des modalités de tutorat et d'aide par les pairs. Il s'agira également d'analyser, d'adapter et de simplifier de façon à permettre une participation aux travaux de la classe, en veillant aux modalités d'individualisation de l'enseignement et de l'évaluation.

Cadre légal

L'éducation inclusive a été instaurée dans les établissements scolaires italiens dès le début des années 1970 ; des familles, des spécialistes, des collectivités locales, des syndicalistes, des prêtres, des volontaires, des journalistes ont initié spontanément son mouvement.

Au début du XXI^e siècle, l'inclusion concerne plus de 117 000 élèves et leurs familles, plus de 100 000 classes au sein des établissements scolaires traditionnels, à tous les niveaux (dont 17 000 dans des établissements du secondaire supérieur), et près de 59 000 enseignants dédiés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (même si des milliers d'entre eux n'ont pas de qualification spécifique).

Les collectivités locales (régions, provinces, municipalités, services de santé) sont responsables des dotations, comme le prévoit la loi.

Quelles sont les lois qui ont permis à cette histoire inclusive de s'inscrire ?

- En 1971, la Loi 118 permet à l'État italien de reconnaître le droit des personnes handicapées à aller à l'école sans discrimination. C'est en effet la Loi 118 qui a mis un terme aux établissements et aux classes spécialisés, dans le but d'instaurer un système éducatif en mesure de recevoir et de former ceux qui ont toujours été considérés comme étant inaptes à recevoir une éducation. (Canevaro, 2018)
- En 1977, la Loi 517 consacre le droit de toute personne handicapée à suivre une scolarité normale.

Le processus d'inclusion des élèves handicapés dans les classes traditionnelles s'est déroulé en trois temps (D'Alonzo, 2008) : stade de l'inclusion initiale ; stade de la prise de conscience de l'inclusion ; stade de l'inclusion attentive.

- À l'issue de ces trois étapes, en 1992, la Loi 104 « *Loi-cadre sur l'assistance, l'inclusion sociale et les droits des personnes handicapées* » a été promulguée.
- En 2010, la loi 170 émet un décret sur les troubles spécifiques des apprentissages et fixe notamment tout ce qui concerne la mise en place d'un Plan Didactique Personnalisé, des mesures compensatoires et dispensatoires ainsi que des stratégies et méthodologies d'enseignement.
- Récemment, le 13 Janvier 2021, un décret institue l'usage d'un modèle unique de Plan Educatif Individualisé (PEI) pour les élèves avec « disabilité », c'est-à-dire en situation de handicap.

Outils de références

Annuellement, le corps enseignant établit la programmation didactique pour sa classe c'est-à-dire définit, pour chaque discipline, les objectifs, les finalités, la méthodologie et les outils d'évaluation. Depuis le 08 octobre 2010, la loi n°170 prévoit la mise en œuvre du Plan Didactique Personnalisé (PDP) à l'attention des élèves présentant des troubles d'apprentissage et définissant les mesures dispensatoires ainsi que les outils compensatoires utiles.

Depuis le 13 Janvier 2021, un décret institue un modèle unique de Plan Educatif Individualisé (PEI) pour les élèves en situation de handicap.

Un diagnostic fonctionnel, qui permet de construire le « profil dynamique fonctionnel », est établi, tel qu'instauré par la loi (article 12, loi 104/1992) ; il consiste en une évaluation préliminaire dynamique visant à évaluer les performances d'une personne handicapée dans différents contextes. Il est rédigé par une unité d'évaluation multidisciplinaire médicale et

paramédicale. Ces données seront utiles à la rédaction du PEI mais également cruciales pour une inclusion complète, à la fois éducative et sociale.

Formation

Les dispositions sur la formation initiale universitaire des enseignants et sur la formation spécialisée pour l'intégration des élèves en situation de handicap ont trouvé une application concrète sur le plan de l'organisation avec un décret de 1998 (DM n°226/987). Celui-ci a créé le Cours de Licence en « Sciences de la Formation [d'enseignement] Primaire », d'une durée de quatre ans, à l'attention des futurs enseignants de l'école maternelle et élémentaire, lesquels possèdent un diplôme de « maturité » au terme des cinq années d'études secondaires.

Pour ce qui concerne la formation universitaire des enseignants spécialisés pour le soutien, ainsi que la Loi-cadre l'avait indiqué, le cursus de spécialisation s'inscrit à l'intérieur du parcours normal de formation du futur enseignant : c'est une dimension de sa professionnalité. Outre la qualification spécifique pour les enseignants spécialisés, la formation universitaire a prévu des « activités didactiques à l'intention de tous les étudiants », en vue de l'acquisition des aptitudes et des compétences nécessaires à quelques aspects transversaux de la fonction enseignante, y compris les dimensions concernant l'intégration scolaire des élèves handicapés. Ces activités de formation doivent être définies par le programme de chaque université « comme des objectifs de qualification de base nécessaires pour atteindre les objectifs de la formation », ce qui signifie qu'une sensibilisation à la question du handicap est prévue pour tous ceux qui veulent exercer la profession d'enseignant.

Pour être maître de soutien (insegnante di sostegno) dans l'enseignement maternel et primaire, il faut avoir effectué une année de spécialisation, dont une partie de stage. Cette année peut être dispensée à un enseignant en fonction dans une formule à horaire décalé.

Par ailleurs, la loi 107 de 2015 prévoit des formations continuées qui ne sont cependant pas encore effectives concrètement dans les contrats de travail. Toutefois, une série de formations existent afin de développer les compétences personnelles des enseignants. Elles sont organisées par les bureaux scolaires régionaux (Uffici Scolastici Regionali), les écoles en partenariat, les écoles individuellement et les écoles pôles.

Organisation

Pour permettre l'inclusion, des apports supplémentaires sont octroyés en termes de ressources humaines, ressources économiques et matérielles à l'école dans laquelle l'élève est intégré.

La loi cadre garantit clairement des droits exigibles. Notons ceux qui s'appliquent à l'enseignement fondamental. Le droit à l'éducation et à l'instruction est accompagné par un ensemble d'outils à vocation diagnostique (le diagnostic fonctionnel, le profil dynamique fonctionnel, le plan éducatif individualisé). Un groupe technique interprofessionnel en est

responsable : ce groupe est composé d'enseignants spécialisés pour le soutien et d'enseignants des curricula normaux, des parents et de techniciens de la santé.

Ces apports supplémentaires concernent :

- l'indication des procédures d'évaluation individualisée et des examens de fin de cycle scolaire ;
- la prévision des éléments nécessaires pour garantir l'intégration scolaire : les enseignants spécialisés, les autres acteurs professionnels de l'aide, la dotation d'équipement, des subsides et des technologies, des services de transport et des services pour la cantine ;
- la détermination de l'offre de formation scolaire, en sollicitant la flexibilité d'organisation et l'adaptabilité didactique. (Pavone, Crispi, 2009)

L'effectif des classes sera revu à la baisse, à savoir 20 élèves maximum pour celles qui intègrent 1 ou 2 élèves en situation de handicap au lieu de 25 pour celles qui n'intègrent pas. L'école veillera à une certaine homogénéité quant à la répartition d'élèves en situation de handicap par classe.

Il existe également des écoles pôles qui ont pour missions la formation des enseignants au niveau provincial, le soutien des projets de recherches/actions, la coordination territoriale des actions favorisant l'inclusion et le soutien de projets spéciaux pour améliorer des pratiques inclusives.

5.5. La Norvège

Types

Pour Martins Pinto (2015), la quasi-totalité des élèves est scolarisée en enseignement ordinaire. La Norvège a, en effet, une longue histoire de l'inclusion (Nes, 2017) dès 1881, une école est pensée pour les élèves ayant un handicap. En 2006, le programme national prévoit « Une éducation équitable, inclusive et adaptée sont des principes primordiaux à l'école ». Dans les documents politiques norvégiens, l'inclusion est comprise dans un sens large, non limité aux élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cependant, le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins spécifiques a largement augmenté car ceux-ci ne sont pas contraints de passer les tests PISA ou autres tests comparatifs internationaux.

Trépanier (2019) explique que l'accompagnement des élèves à besoin spécifique en primaire et en secondaire est donc tributaire d'un diagnostic.

Nes (2017) explique que l'inclusion est sociétale en Norvège. Il relate ainsi l'exemple d'une leçon de sciences sociales dans une classe de 6e où une sorte de lit haut sur roulettes est placé au milieu. Il y a une fille, Mona, avec de grandes difficultés physiques et intellectuelles. Elle ne parle pas, et le personnel et les étudiants communiquent avec elle en langue des signes. Parfois, Mona a ses leçons dans la petite salle à côté de temps en temps accompagnée de quelques camarades de classe. Pour Ness (2017), cette formidable inclusion est due à trois critères : les connaissances de base sont toujours envisagées sur le long terme ; l'inclusion et

l'équité est vécue dans l'environnement de chaque classe au quotidien et se construit dans la communauté et avec la participation des élèves ; l'inclusion est caractérisée par de bonnes relations entre élèves, entre professeurs et élèves, entre les parents et l'école.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en Norvège.

Orientation/réorientation

La quasi-totalité des élèves est scolarisée en enseignement ordinaire : Il n'y a pas d'établissements d'enseignement spécialisé qui sont devenus des centres nationaux de documentation (Beucher, 2012).

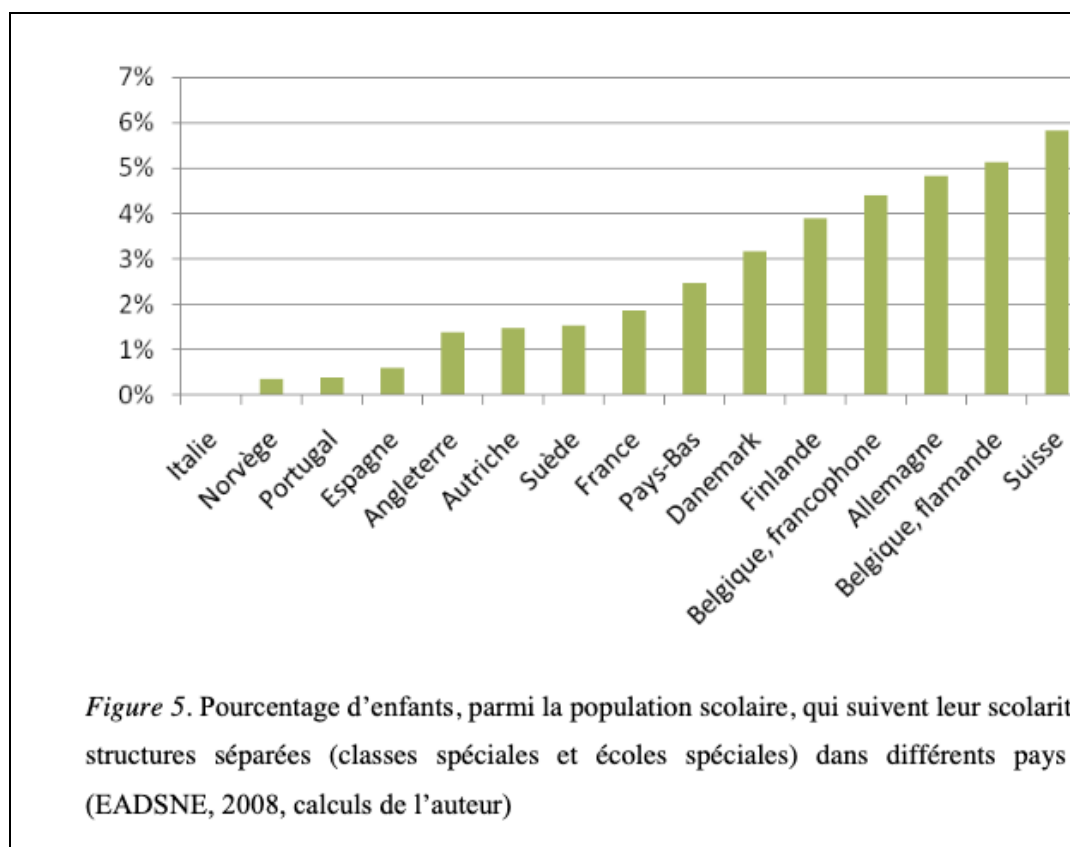


Image issue de la Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg en Suisse par Sermier Dessemontet R. (2012), les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative. p. 70

Ebersold et Detraux (2013) soulignent les services de suivi assurant la continuité jusque dans le second cycle en secondaire, des élèves en ayant le plus besoin (déficience, troubles du comportement, troubles d'apprentissage) afin de prévenir le décrochage scolaire.

Cadre légal

Pie (Programmes internationaux d'échanges) mentionne la réforme de 94 et le nouveau « curriculum », adopté en 97, qui insistent sur la nécessaire adaptation de la pédagogie aux capacités et au savoir-faire des individus.

Ce principe de base est mis en application sur le terrain. On note également l'importance accordée à ceux dont les besoins éducatifs sont particuliers. Des cursus spéciaux sont mis en place pour les personnes handicapées, pour les élèves samés (Lapons), pour les immigrés. Dès 2006, la politique est axée sur la promotion des savoirs afin que chaque élève maîtrise des compétences de base nécessaires à l'insertion de tous dans la société.

Formation

D'après le rapport sur la formation initiale des enseignants Eurydice (2015) la tradition qui existe de longue date dans ces pays consiste à combiner le contenu, la théorie et la pratique de l'enseignement. Un niveau master en 5 ans est nécessaire.

Les stages pratiques en établissement scolaire représentent 800 heures dans le modèle simultané et 480 dans le modèle consécutif, mais il n'y a pas d'équivalent en crédits ECTS.

Organisation

D'après le site Pie (Programme internationaux d'échanges), « *l'école est obligatoire à partir de 6 ans (école primaire de 6 à 12 ans – Barneskole ; collège de 13 à 15 ans – Ungdomskole ; lycée de 16 à 18 ans – Videragaendeskole ou yrkesskole / formation professionnelle). À la fin de la « Ungdomskole », les élèves choisissent s'ils se dirigent vers l'enseignement professionnel (pour apprendre directement un métier) – environ 35% des élèves –, ou l'enseignement général (environ 65%) ».*

Le groupe de travail note que ce système peut être comparé au système visé par l'avis n° 3 du pacte pour un enseignement d'excellence bien qu'en Norvège, le tronc commun est fixé jusqu'à 16 ans. Cependant, à 18 ans, des passerelles existent entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur.

5.6. La Pologne

Types

Le système éducatif prévoit une prise en charge précoce de l'enfant dès le diagnostic du handicap afin de stimuler au mieux son développement moteur, psychologique et social avant même l'entrée à l'école primaire. Les enfants présentant des besoins spécifiques peuvent être pris en charge dans différentes structures. Il y a une grande diversité dans cette prise en charge. Par exemple, dans l'enseignement maternel ordinaire, on trouve des classes spécialisées uniquement pour les élèves à besoins spécifiques certifiés, des classes d'intégration mélangeant des élèves à besoins spécifiques et des élèves ne présentant pas de

difficultés certifiées. Des écoles spécialisées primaires et secondaires existent pour des élèves présentant un handicap mental modéré et sévère, ainsi qu'un polyhandicap.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en Pologne.

Orientation/réorientation

L'enseignement pour les élèves à besoins spécifiques fait partie intégrante du système éducationnel. Il nécessite un certificat d'orientation établi par un centre de soutien ou de guidance. Au total, les enfants à besoins spécifiques bénéficiant de l'enseignement adapté représentent 1,5 % de la population pré-scolaire et 3% de la population scolaire. La proportion d'élèves et d'étudiants inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à ceux inscrits dans l'enseignement ordinaire varie selon le niveau de scolarité et le type d'école. A tout âge scolaire et dans tous les types d'école, les élèves à haut potentiel peuvent bénéficier d'un programme d'étude individualisé pour une ou plusieurs matières pour toute l'année scolaire et/ou d'un programme individualisé leur permettant d'achever leur formation dans un délai plus court.

Pratiques pédagogiques

Les élèves à besoins spécifiques suivent le même programme d'études que les autres enfants dans l'enseignement général ou professionnel à tous les niveaux à l'exception des enfants présentant un retard intellectuel modéré ou sévère qui suivent un programme séparé à l'école primaire et qui fréquentent ensuite une école spécialisée qui les prépare au travail. Pour les retards intellectuels sévères, l'école ordinaire peut organiser, pour la durée de scolarité obligatoire, des programmes de remédiation ou d'éducation individuels ou par petits groupes. Les enfants qui, en raison de leur état de santé, ne peuvent pas fréquenter l'école, peuvent suivre un programme individualisé. Chaque élève à besoins spécifiques bénéficie d'un programme individuel d'enseignement et de thérapie. Celui-ci se base sur les recommandations générales de l'éducation nationale et est établi par une équipe d'enseignants et de spécialistes, éventuellement en collaboration avec les centres de soutien et de guidance. Le programme prévoit, entre autres, des activités spéciales de remédiation, de travail sur les habiletés sociales ou des activités thérapeutiques. Ces activités sont conçues pour faciliter ou améliorer la participation des élèves à besoins spécifiques au sein de l'école, de leur famille ou de l'environnement social au sens large. Ce programme est révisé et ajusté si nécessaire, sur base d'une évaluation multidisciplinaire périodique. Des classes de réhabilitation pour les enfants porteurs de handicap proposent des activités thérapeutiques et de remédiation. Elles peuvent être mises en place pour un groupe ou individuellement selon les besoins des enfants. Leur durée dépend des besoins individuels. Le réforme de l'enseignement en Pologne prévoit néanmoins un minimum de deux périodes/ semaine/élève à tous les niveaux d'éducation.

A l'exception des enfants présentant un retard intellectuel modéré ou sévère, les élèves suivent le même programme d'enseignement que celui prévu dans les écoles ordinaires. Il existe cependant quelques exceptions (ex : les élèves présentant un handicap intellectuel

léger dans l'enseignement secondaire inférieur ne sont pas obligés (mais ils peuvent le faire) d'apprendre une seconde langue étrangère, ...). Comme c'est le cas pour l'école ordinaire, chaque élève bénéficie d'un programme individuel d'enseignement et de thérapie. Le nombre d'heures dédiées à ces activités dépend des besoins individuels de l'enfant. Comme à l'école ordinaire, les enfants présentant un retard intellectuel modéré ou sévère suivent un programme d'étude séparé et organisé selon une grille horaire adaptée à leurs besoins.

Cadre légal

La législation nationale ne définit pas les besoins d'éducation spécialisée. Le terme désigne cependant globalement les besoins individuels d'un élève ou d'un étudiant présentant des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'intégration sociale, des troubles émotionnels ou de comportement, une maladie de longue durée, des troubles liés à une situation traumatisante ou présentant un haut potentiel. Le soutien psychologique et éducationnel est accessible à tous les élèves et les étudiants à besoins spécifiques ainsi qu'à leurs parents depuis l'école maternelle. Ce soutien est également dispensé par d'autres institutions du système éducatif tels les centres de soutien et de guidance et peut comporter par exemple des classes de développement d'aptitudes spécifiques, le travail sur les compétences sociales et émotionnelles, des classes de remédiation, des groupes de parole, la mise au point d'un programme d'apprentissage individualisé et des enseignements à distance. Les parents ont la liberté de choisir parmi les différents types d'enseignement ce qu'ils souhaitent pour leur enfant.

Outils de référence

De manière générale, la règle pour l'évaluation interne et externe des élèves à besoins spécifiques est la même que celle pour leurs pairs. Cependant, l'évaluation est descriptive pour les élèves présentant un handicap intellectuel modéré ou sévère ainsi que pour les élèves polyhandicapés de l'enseignement professionnel spécialisé. Les premiers sont exemptés des examens externes obligatoires. Les seconds peuvent l'être également moyennant certaines conditions. Pour les autres élèves, des dispositions spécifiques pour les examens externes peuvent être mises en place selon les besoins : adaptation des copies d'examen, temps supplémentaire, autorisation d'utiliser un équipement spécialisé, assistance d'un enseignant pendant l'examen ou exercices d'examen adaptés aux capacités de l'élève. De cette manière, tous les élèves à besoins spécifiques se voient attribuer le même certificat d'études et d'examens externes que dans l'enseignement ordinaire, à l'exception de ceux présentant un handicap intellectuel modéré à sévère. Dans ce dernier cas, le certificat est adapté et comporte une évaluation descriptive.

Organisation

Au total, les enfants à besoins spécifiques bénéficiant de l'enseignement adapté représentent 1,5 % de la population préscolaire et 3% de la population scolaire. La proportion d'élèves et d'étudiants inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à ceux inscrits dans l'enseignement ordinaire varie selon le niveau de scolarité et le type d'école. Le nombre maximum d'élèves par classe est de 20 incluant jusqu'à 5 élèves à besoins spécifiques dans les classes d'intégration. En ce qui concerne les classes spécialisées, le nombre d'élèves varie en

fonction du type de handicap. Par exemple, jusque 4 élèves autistes, 8 élèves avec handicap intellectuel sévère à modéré, 16 pour handicap intellectuel léger ou difficultés d'adaptation sociale.

5.7. Le Portugal

Au Portugal, la législation visant l'appui à la scolarisation des élèves en école publique est un vrai modèle (Loi 3/2008). Le problème est qu'on se soucie peu de trouver les moyens de garantir que la loi soit appliquée ou même applicable.

Types

Pas de typologie, car c'est un modèle d'enseignement inclusif, qui se base sur la classification internationale CIF-CJ (International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version, WHO) pour déterminer les besoins spécifiques des élèves. *L'application de la CIF à l'éducation, comme un outil opérationnel utilisé pour l'identification de groupes cibles dans l'éducation spéciale au Portugal, se justifie parce qu'elle permet de comprendre, d'interpréter et de décrire le fonctionnement de l'individu dans une perspective biopsychosociale, plus en accord avec les principes d'une école inclusive.*

L'enseignement inclusif portugais s'adresse à tout élève qui a besoin de mesures pédagogiques dans son parcours scolaire : du plus restrictif au moins restrictif. Il n'y a pas de limite. Il est possible de mettre en place des aménagements à tout moment et à tout âge dans le cadre de l'enseignement obligatoire (obligation scolaire à partir de 5 ans).

Certaines pathologies posent plus de problèmes (troubles de santé mentale, VIH positif, diabète, épilepsie, asthme, problèmes cardiologiques, allergies, etc.). Dans ce cas, les écoles sont en contacts avec un centre de santé pour le suivi médical de l'élève.

L'utilisation de la CIF a ses limites. *Aujourd'hui, pour un grand nombre d'élèves scolarisés dans les filières d'enseignement ordinaire, les réponses sont insuffisantes, alors qu'auparavant certains besoins étaient couverts par le système d'éducation spéciale. Cette situation concerne en particulier les enfants et les adolescents qui manifestent des difficultés d'apprentissage en raison d'un environnement socioculturel pauvre et peu stimulant, et qui ont tendance à présenter des besoins éducatifs spécifiques tout au long de leur parcours scolaire. Cette population spécifique, remarquent les enseignants, n'est pas visée par la nouvelle législation relative à l'éducation spéciale.*

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas au Portugal.

Orientation/réorientation

La Référence et l'évaluation sont des tâches des professeurs. L'évaluation des besoins spécifiques doit adopter le modèle de la CIF-CJ. *En plus d'identifier les besoins et les capacités des élèves, l'évaluation porte aussi sur les obstacles et les facilitateurs de l'environnement qui entrent en jeu dans leur intégration scolaire.*

Après l'évaluation il y a lieu de proposer un PEI (Programme Éducatif Individuel) pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève, en incluant des mesures éducatives et les adaptations des programmes (CEI - Curriculum Spécifique Individuel).

C'est une équipe élargie appelée EMAEI qui évalue et prend les décisions. Cette équipe est composée d'un enseignant qui assiste le directeur, d'un enseignant en éducation spécialisée, de trois membres du Conseil pédagogique et d'un psychologue. La décision est prise face à un processus de référence, par l'équipe qui détermine les mesures de soutien à l'apprentissage à travers les moyens dont elle dispose.

Pratiques pédagogiques

Pour les élèves bénéficiant de mesures supplémentaires, il n'y a pas de programme spécifique. Il s'agit surtout de travailler sur les compétences de vie. Pour ceux qui bénéficient de mesures sélectives et/ou universelles, il existe les programmes de l'enseignement ordinaire. Les adaptations et la flexibilité par rapport à ces programmes sont faites en fonction des besoins des élèves.

Des élèves à besoins spécifiques se retrouvent parfois dans les écoles sans aucun appui ou soutien particulier.

Cadre légal

Le décret-loi n°319 du 23 août 1991 a réglementé l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans le système éducatif normal. Avec cette loi, le modèle pédagogique, le concept de besoins éducatifs spéciaux et la responsabilisation croissante de l'école ordinaire à l'égard de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux sont renforcés.

Actuellement, l'éducation inclusive est organisée selon la législation récente (le décret réglementaire n° 54 du 6 juillet 2018). Ce décret établit les principes et les règles qui garantissent l'inclusion, en tenant compte de la grande diversité des besoins et du potentiel de chaque élève. Il promeut l'éducation inclusive, dans la lignée du décret-loi n°3 du 7 janvier 2008. Le chemin nécessite naturellement des changements organisationnels ainsi que le processus éducatif lui-même.

Ces décrets obligent la mise en place d'un PEI et d'un PIT. Le cadre légal est très complet mais pas forcément contrôlé.

Outils de référence

Il existe des services spécialisés nécessaires pour l'appui et l'intégration de toutes les modifications nécessaires au Project Éducatif de l'École (les CRI). Il n'y a pas spécialement d'outils de références mais un manuel de pratiques pour l'appui à l'éducation spécialisée existe. Cet outil a été évalué.

Tout comme le PIA et le PIT chez nous, il existe des documents pour mettre en place et accompagner le projet individualisé de l'élève :

- PEI (programme éducatif individuel) prenant en compte les besoins de l'élève
Le PEI est élaboré conjointement par l'enseignant responsable pour la classe, l'enseignant en éducation spécialisée, les parents et, lorsque cela est jugé nécessaire, par d'autres acteurs impliqués dans la démarche.
- CEI (curriculum spécifique individuel) qui organise une certification adaptée aux compétences et besoins de l'élève
- PIT (plan individuel de transition) pour penser la suite du parcours lors la sortie de l'élève de l'enseignement obligatoire
Le PEI est complété par un PIT, préparé trois ans avant l'âge limite de la scolarité obligatoire. Le PIT vise à promouvoir la transition vers la vie active.

Après l'évaluation il y a lieu de proposer un PEI – Programme Éducatif Individuel- pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève, incluant des mesures éducatives et les adaptations des programmes (CEI - Curriculum Spécifique Individuel)

Formation

Il y a des enseignants qui ont une formation et qui ont le profil pour travailler correctement avec des élèves qui nécessitent des adaptations plus ou moins importantes dans l'année scolaire et il y en a d'autres qui n'ont pas les connaissances et/ou n'ont pas le profil approprié pour répondre aux caractéristiques de ces élèves. Des formations spécifiques sont possibles mais pas obligatoires.

Il y a besoin d'améliorer le développement de la formation des professionnels, en particulier en ce qui concerne l'évaluation du fonctionnement des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, le travail d'équipe et la gestion du temps de travail.

Organisation

Cela dépend de la dynamique de l'école, de la qualité des personnes impliquées dans le processus éducatif. L'inclusion dépend de tout le monde, même de la société dans laquelle nous vivons. Cela dépend de la mentalité et de la justice que nous voulons pour les valeurs de citoyenneté.

Même si le cadre légal est un vrai modèle, le problème est qu'on se soucie peu de trouver les moyens de garantir que la loi est appliquée ou même applicable. Que faire d'une "belle" législation, quand on ne crée pas les conditions de son applicabilité ?

5.8. Le Québec

Types

Il existe trois catégories d'élève HDAA :

- Élève en difficulté d'adaptation (trouble déficitaire de l'attention, trouble du comportement),
- Élève en difficultés d'apprentissage (troubles spécifiques d'apprentissage, déficience légère, trouble primaire du langage ou dysphasie de légère à moyenne),
- Élève handicapé (déficience langagière, trouble envahissant du développement, déficience moyenne à sévère, trouble relevant de la psychopathologie).

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas au Québec.

Orientation/réorientation

Cette orientation prend en compte le concept « d'élève à risque ». Il s'agit d'un élève qui est vulnérable sur le plan de l'apprentissage ou du comportement et qui peut ainsi être à risque, notamment en regard de l'échec scolaire ou de la socialisation.

Un plan d'intervention (P.I.) peut être mis en place ; il ne s'agit pas d'une obligation légale et ne doit pas être un automatisme. L'élève à risque peut, en fonction des difficultés qu'il éprouve, être éventuellement reconnu comme élève « HDAA » (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Une valeur (facteur de pondération) est attribuée à l'élève HDAA intégré en classe ordinaire qui tient compte de son type de difficulté et de son niveau scolaire.

La responsabilité de reconnaître ou non un élève comme élève HDAA incombe à la commission scolaire. Si un tel statut est attribué à un élève, sa situation doit être périodiquement révisée par la direction de l'école dans le cadre du plan d'intervention. Ce plan va déterminer les ressources et les conditions qui seraient requises pour accueillir l'élève à l'école ainsi que les mesures de soutien et les adaptations à prévoir.

Pratiques pédagogiques

A la suite de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève « HDAA » et des recommandations lors des plans d'intervention, il peut être intégré en classe ordinaire, regroupé au sein de classes spécialisées dans une école ordinaire ou recevoir des services selon d'autres modalités d'organisation. Les objectifs de l'intégration pour l'élève HDAA sont : favoriser sa réussite, répondre à ses besoins en lui fournissant les mesures les plus appropriées, donner à tous les élèves une occasion de partager leur quotidien avec ces élèves afin de développer l'ouverture à la différence chez tous les élèves.

L'intégration dans une classe ordinaire est choisie lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève démontre que cette intégration est de nature à faciliter les apprentissages

et l'insertion sociale de l'élève. Ce choix d'intégrer ne doit pas constituer une contrainte excessive ou porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

A la suite de l'évaluation des capacités et des besoins des élèves « HDAA » et des recommandations lors des plans d'intervention, certains élèves peuvent bénéficier de services éducatifs spécifiques et adaptés. Ces élèves peuvent être regroupés au sein de classes spécialisées dans une école ordinaire ou recevoir des services selon d'autres modalités d'organisation. Ils participent par exemple aux activités régulières de l'école primaire.

Au niveau secondaire, il peut aussi y avoir des classes de cheminement particuliers temporaires dans l'école ordinaire : mode d'organisation de l'enseignement pour les élèves qui présentent un retard scolaire qui peut être rattrapé en un an dans les matières de base et qui nécessitent des mesures particulières d'aide à leur apprentissage. Il peut aussi y avoir des classes de cheminement particuliers continus dans l'école ordinaire : mode d'organisation de l'enseignement pour les élèves qui présentent un retard pédagogique important tel qu'il leur est impossible d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles.

L'élève dont l'état de santé le requiert peut avoir accès à l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier selon des critères et des procédures déterminées.

Cadre légal

Le plan stratégique 2019-2023 du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur concrétise la volonté du gouvernement de faire de l'éducation sa priorité. L'inclusion et la réussite de toutes et de tous vont constituer le principal enjeu stratégique des prochaines années. Une des grandes priorités concerne les enfants en bas âge.

La législation nationale ne définit pas les besoins d'éducation spécialisée. Le terme désigne cependant globalement les besoins individuels d'un élève ou d'un étudiant présentant des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'intégration sociale, des troubles émotionnels ou de comportement, une maladie de longue durée, des troubles liés à une situation traumatisante ou présentant un haut potentiel.

Le soutien psychologique et éducationnel est accessible à tous les élèves et les étudiants à besoins spécifiques ainsi qu'à leurs parents depuis l'école maternelle. Ce soutien est également dispensé par d'autres institutions du système éducatif tels les centres de soutien et de guidance et peut comporter par exemple des classes de développement d'aptitudes spécifiques, le travail sur les compétences sociales et émotionnelles, des classes de remédiation, des groupes de parole, la mise au point d'un programme d'apprentissage individualisé et des enseignements à distance.

Les parents ont la liberté de choisir parmi les différents types d'enseignement ce qu'ils souhaitent pour leur enfant.

Outils de référence

De manière générale, la règle pour l'évaluation interne et externe des élèves à besoins spécifiques est la même que celle pour leurs pairs. Cependant, l'évaluation est descriptive pour les élèves présentant un handicap intellectuel modéré ou sévère ainsi que pour les élèves polyhandicapés de l'enseignement professionnel spécialisé. Les premiers sont exemptés des examens externes obligatoires. Les seconds peuvent l'être également moyennant certaines conditions. Pour les autres élèves, des dispositions spécifiques pour les examens externes peuvent être mises en place selon les besoins : adaptation des copies d'examen, temps supplémentaire, autorisation d'utiliser un équipement spécialisé, assistance d'un enseignant pendant l'examen ou exercices d'examen adaptés aux capacités de l'élève. De cette manière, tous les élèves à besoins spécifiques se voient attribuer le même certificat d'études et d'examens externes que dans l'enseignement ordinaire, à l'exception de ceux présentant un handicap intellectuel modéré à sévère. Dans ce dernier cas, le certificat est adapté et comporte une évaluation descriptive.

Formation

Les enseignants qui travaillent dans les classes spécialisées ont reçu une formation en adaptation scolaire ; ils sont formés pour soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, ils collaborent avec des services éducatifs complémentaires, reçoivent l'aide et le soutien d'éducateurs spécialisés ou d'orthopédagogues.

Organisation

Au total, les enfants à besoins spécifiques bénéficiant de l'enseignement adapté représentent 1,5 % de la population préscolaire et 3% de la population scolaire. La proportion d'élèves et d'étudiants inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à ceux inscrits dans l'enseignement ordinaire varie selon le niveau de scolarité et le type d'école.

Le nombre maximum d'élèves par classe est de 20 incluant jusqu'à 5 élèves à besoins spécifiques dans les *classes d'intégration*. En ce qui concerne les *classes spécialisées*, le nombre d'élèves varie en fonction du type de handicap. Par exemple, jusque 4 élèves autistes, 8 élèves avec handicap intellectuel sévère à modéré, 16 pour handicap intellectuel léger ou difficultés d'adaptation sociale.

5.9. Le Royaume-Uni

Types

Hélène Beaucher (2012), nous explique que la liste des handicaps a été supprimée au profit du concept de « Special Education needs ». D'après Thomazet (2012), celui-ci est basé sur les besoins particuliers des élèves quand ceux-ci éprouvent des difficultés.

Ces besoins sont catégorisés en trois groupes distincts : les aménagements pour accéder aux enseignements, les besoins d'aménagements dans les programmes et enfin, les besoins liés à l'organisation sociale et au climat émotionnel lié aux apprentissages.

Notons qu'en Irlande, Ebersold S., Plaisance E., Zander C. (2016), les enseignants ont intégré que tout élève est susceptible à un moment de son parcours scolaire de connaître des difficultés scolaires et d'avoir besoin de soutien pour les surmonter.

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas au Royaume-Uni.

Orientation/réorientation

Verro (2016) nous explique l'inclusion des enfants avec handicap en ces termes. « *les enfants handicapés vont à l'école avec les autres enfants (sauf si leur état nécessite des adaptations trop importantes, comme un suivi médical permanent). Les écoles et leur environnement (cours de récréation...) doivent être accessibles et fournir les équipements adéquats (toilettes, sanitaires, etc.). Les contenus pédagogiques et matériels éducatifs doivent être adaptés si besoin* »

Notre groupe de travail s'est posé la question de l'orientation de ces élèves nécessitant des « adaptations trop importantes », c'est Amstrong (2010) qui nous éclairera en ces termes. « *En dépit d'une apparente implication en faveur de l'inclusion dans les documents politiques, le soutien des gouvernements successifs au maintien de l'existence des écoles spéciales ségréguées n'a été marqué que par une légère décroissance du nombre d'enfants fréquentant une école spéciale au cours des dix dernières années. En fait, dans un tiers des 149 autorités locales d'éducation en Angleterre, leur nombre s'est accru au cours des années 1990 (Department for children, schools and families, 2008). Une des raisons est liée aux grandes variations d'interprétation de la politique publique reflétant des positions politiques et idéologiques différentes. Une autre raison tient au fait que les enfants ayant des handicaps physiques fréquentent les écoles ordinaires en beaucoup plus grand nombre que dans le passé, mais que les enfants et les jeunes identifiés comme ayant des difficultés sociales, émotionnelles, et comportementales et qui troublent le fonctionnement régulier de l'école à cause de leur comportement, sont plus susceptibles d'être catégorisés et placés dans une école spéciale, une unité spéciale ou une unité d'orientation des élèves (pupil referral unit).* »

L'auteur explique également que c'est la mentalité managériale au Royaume-Uni qui pousse les élèves moins adaptés à sortir du système éducatif. L'auteur complète son propos en mentionnant le fait que de nombreuses unités spéciales sont organisées par le secteur privé et extrêmement coûteuses.

Enfin, les écoles qui affichent un réel engagement inclusif réussissent moins bien aux tests nationaux et sont principalement situées dans des zones économiquement défavorisées.

Pratiques pédagogiques

Hélène Beaucher (2012) relate la collaboration entre école ordinaire, lieu d'intégration, et les structures spécialisées appelées de plus en plus à jouer un rôle d'accompagnement, de soutien et de relais pour les élèves ayant des besoins particuliers plus importants. Nous pouvons apparenter cette collaboration à celle visée par le pacte pour un enseignement d'excellence via les pôles territoriaux.

Cadre légal

Comme en Belgique, le cadre légal a évolué vers une politique plus inclusive. Aubin C. (2004) mentionne que la prise en compte du handicap s'inscrit dans une politique sociale dont la philosophie privilégie une approche au « cas par cas » en fonction des besoins de l'enfant plutôt que de son handicap.

Cependant, certains auteurs, tel Armstrong (2010), soulignent une dissonance entre les intentions politiques et l'inclusion réelle sur le terrain.

Notons les balises légales inclusives suivantes :

- Loi de 1996 sur l'éducation « Education Act » : cadre pour la prise en charge des besoins éducatifs spéciaux Code de Conduite « Spécial Educational Needs ». Code of Practice » : lignes qui s'imposent aux autorités locales, aux établissements d'enseignement.
- En 2002, la loi anti-discrimination est étendue au domaine éducatif. A partir de ce moment-là, le refus d'inscrire un élève doit être motivé par des raisons « réelles et sérieuses ».
- Loi de 2005 : toutes les écoles mettent en place une politique de l'égalité et de la différence.

Outils de références

En premier lieu, il faut préciser que le Royaume-Uni s'oppose à l'idée de solutions spécifiques réservées à certaines catégories de handicap (Aubin, 2014). Chaque établissement d'enseignement ordinaire comprend un coordinateur pour les « besoins spéciaux d'éducation » (SENCO) et celui-ci doit établir un rapport des différentes actions qu'il mène telle l'identification des besoins des élèves et la coordination des aménagements raisonnables. Il est également l'interface entre les parents, l'élève et l'école.

Formation

Beaucher (2012) mentionne l'existence d'une formation aux besoins éducatifs particuliers, qui inclut une connaissance globale des procédures d'identification, d'évaluation, de prise en charge des besoins particuliers dans l'éducation ordinaire. Il s'agit d'une formation complémentaire après un an d'expérience sur base du volontariat. Il existe également du personnel de soutien appelé « assistants d'enseignement »

Organisation

D'après Aubin (2004), le Royaume-Uni occupe une place intermédiaire sur la scène européenne. Ainsi, il continue à organiser des établissements d'enseignement spécialisé mais dont la mission d'intégration est clairement affirmée. La spécificité du système provient certainement de la collaboration entre les deux structures d'enseignement.

5.10. La Suisse

La Suisse est organisée en 26 cantons, nous retiendrons, pour ces informations, le canton francophone de Vaud (Lausanne).

Types

Le canton n'identifie pas de types spécifiques, mais les diverses écoles ou fondations accueillent les jeunes en fonction de pathologies, handicaps ou troubles spécifiques qui correspondent à notre organisation. Généralement, on retrouve au sein de la même institution les élèves atteints de difficultés d'apprentissages (les troubles d'apprentissages « dys » en FWB) porteurs éventuellement de légers troubles du comportement qui provoquent éventuellement une altération de l'intégration sociale.

Certaines institutions sont spécifiquement dédiées aux élèves avec autisme ou de troubles envahissant du comportement

Maturités

Les notions de maturité n'existent pas en Suisse

Orientation/réorientation

Si l'enfant a moins de quatre ans

Lorsque l'enfant n'a pas encore commencé l'école primaire et que des signes indiquent qu'il ne pourra peut-être pas intégrer l'école régulière, un dialogue s'amorce entre les parents et les professionnels en charge de l'enfant. Ces professionnels sont généralement le médecin, le thérapeute de l'enfant ou encore une autre instance active durant la période préscolaire, notamment le service éducatif itinérant (SEI).

1. En concertation avec les parents, les professionnels adressent une demande de prestations au secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS). Cette demande se traduit par une procédure d'évaluation standardisée (PES) qui se base sur les besoins des enfants.
2. Cette demande est examinée selon une approche multi-regards et pluridisciplinaire. Elle peut donner lieu à l'octroi de prestations de pédagogie spécialisée, par exemple une orientation dans l'enseignement spécialisé.
3. Les parents ou responsables légaux sont invités à discuter du projet et de la solution proposée.
4. Dans le cas d'une solution relevant de l'enseignement spécialisé, la décision prise est formellement confirmée par le secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) et mise en œuvre par l'office médico-pédagogique ou les structures subventionnées du canton.

Si l'enfant a plus de quatre ans et fréquente une école

Lorsque l'enfant ou le jeune n'arrive plus à suivre en classe en raison de besoins éducatifs particuliers, sa situation mène à un dialogue avec ses parents. Ce dialogue est initié par les parents eux-mêmes ou par les professionnels du domaine scolaire, médical ou thérapeutique, qui s'occupent de l'enfant.

1. Le premier objectif est d'établir des mesures de soutien intégrées ou complémentaires à l'horaire scolaire de l'enfant. Ces mesures et des aménagements particuliers sont mis en place au sein de l'établissement scolaire.
2. Si les mesures ou les aménagements mis en place s'avèrent inadaptés aux besoins de l'élève, le professionnel qui connaît le mieux l'enfant ou le jeune adresse une demande de prestations au secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS). Cette demande se traduit par une procédure d'évaluation standardisée (PES), en collaboration avec la famille et l'ensemble des professionnels concernés, auprès desquels il recueille des informations complémentaires.
3. Cette demande est examinée selon une approche multi-regards et pluridisciplinaire. Elle peut donner lieu à de nouvelles mesures d'intégration ou à l'octroi de prestations de pédagogie spécialisée, par exemple une orientation dans l'enseignement spécialisé.
4. Les parents ou responsables légaux sont invités à discuter du projet et de la solution recommandée.
5. La décision prise est formellement confirmée par le secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) et mise en œuvre par l'office médico-pédagogique ou les structures subventionnées du canton.

Pratiques pédagogiques

La notion de plan individuel d'apprentissage est présente dans toutes les organisations et toujours en concertation avec les parents.

Cadre légal

Organisations faitières

Office de l'enseignement spécialisé (pour les jeunes de 0 à 20 ans)

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) dont les buts sont :

- Offrir appui et soutien à l'ensemble du système de formation au travers des outils de la pédagogie spécialisée, de l'orientation professionnelle et de la promotion de la santé et la prévention.
- Assurer et soutenir la scolarisation des enfants et jeunes à besoins particuliers et accompagner le processus d'insertion sociale par la formation professionnelle.

Textes législatifs

- Loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée
- Règlement d'application de la loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée

Outils de référence

Fiches pédagogiques du Centre suisse de pédagogie spécialisée concernant les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap et en difficulté scolaire.

Formation

Formation complémentaire en 3 ans/2 jours semaine (120 crédits) nécessaire pour exercer certaines fonctions spécifiques en enseignement spécialisé.

Master / Diplôme dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé pour enseigner dans :

- les classes de développement (classe D) qui sont destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement dans une classe ordinaire et pour lesquels une scolarisation en classe spécifique, un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires ;
- les classes D itinérants ;
- les classes COES qui accueillent des élèves au potentiel intellectuel préservé présentant de graves difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration scolaire liées à de graves troubles du langage, du comportement ou de la personnalité, ou à un retard de développement ;
- le soutien pédagogique spécialisé (SPS) fourni par des enseignants spécialisés qui apportent une aide spécifique à l'enfant, et collaborent avec l'enseignant titulaire de la classe (Enseignement individualisé, adaptation des méthodes pédagogiques, adaptation des programmes, liens avec les divers intervenants auprès de l'enfant, évaluation régulière de l'intégration) ;
- le renfort pédagogique.

Organisation

Deux types de classes en enseignement spécialisé :

- les classes de développement (Enseignement de type 2 en FWB + ...)
- les classes officielles d'enseignement spécialisé (COES) (Enseignement des types 1, 3, 8 en FWB)

Classes régionales de pédagogie spécialisée (Classes intégrées en FWB)

Soutien pédagogique spécialisé (intégration en FWB)

6. Synthèse et recommandations dans la perspective du pacte d'Excellence

Le groupe de travail émanant du Conseil Supérieur de l'Enseignement aux élèves à besoins spécifiques (CSEEB) dont la mission a été définie comme suit : « *Au départ de l'avis 121 et sur base d'observations, il s'agit de vérifier l'adéquation entre les besoins spécifiques des élèves présents dans les écoles et les définitions des différents types d'enseignement et des différentes maturités* », a réalisé un long travail de réflexion, de documentation et de consultation des acteurs concernés par l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques. Il a pu mettre en évidence des incohérences et des points à améliorer dans l'organisation de cet enseignement pour les élèves du fondamental. Les recommandations pour l'enseignement secondaire pourraient être traitées dans le cadre d'un autre groupe de travail du conseil supérieur.

L'on pouvait se poser la question en d'autres termes : « La typologie et les maturités sont-elles obsolètes aujourd'hui ? » Avec cette autre question : Est-ce que la typologie s'inscrit dans la philosophie de l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, dans une optique d'école inclusive ? Et peut-être plus loin encore en se demandant si notre système scolaire ainsi organisé peut répondre aux normes fixées par la **Convention relative aux droits des personnes handicapées** que la Belgique a signée le 30 mars 2007 et ratifiée le 2 juillet 2009.

Voici donc les recommandations émises par le CSEEB.

6.1. Types

Comme mentionné supra dans cet avis, notre enseignement spécialisé est scindé en 8 types. Cette catégorisation avait été construite afin de mieux répondre aux besoins des élèves en leur offrant un enseignement adapté à leur trouble, difficulté et/ou handicap.

Aujourd'hui, cette catégorisation ne correspond plus tant à l'évolution du public concerné qu'aux catégorisations médicales sur lesquelles ils étaient basés.

Ainsi, la déficience mentale est scindée en deux types d'enseignement spécialisé mais en trois catégories médicales. En ce qui concerne les psychoses avec trouble du comportement, il est complexe de savoir quel type est le plus adapté⁸ (le 3 ou le 5 ?). Seuls les types avec une déficience mentale modérée à sévère, un handicap physique ou un handicap sensoriel semblent moins prêter à débat en ce qui concerne l'orientation.

Cependant, pour pallier ces manquements, le 3 décembre 2019, la circulaire 7392 permet la création de classes à pédagogies adaptées pour les élèves porteurs d'autisme, de troubles du langage ou de handicaps lourds. Ceci, permet de mieux répondre aux besoins des élèves et de recentrer l'enseignement spécialisé sur ses missions : offrir ce que l'enseignement ordinaire ne peut organiser.

⁸ A ce sujet, l'avis 148 est actuellement en court de réécriture

Rappelons qu'avant une orientation en enseignement spécialisé de types 1, 3 et 8, l'enseignement ordinaire a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour maintenir en son sein les élèves ayant des difficultés pédagogiques dues à leurs troubles (comportementaux ou de l'apprentissage) : « Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. » (Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé article 12 du décret ES)

A la lumière des résultats des enquêtes menées auprès des acteurs de l'enseignement spécialisé, il apparaît que :

- Certains élèves, pour plusieurs raisons pratiques ou organisationnelles ne se trouvent pas dans le type d'enseignement qui correspond à leurs besoins.
- Tous les types d'enseignement ne sont pas accessibles partout, à proximité du lieu de résidence des élèves.
- L'information sur le type d'enseignement dispensé n'est pas systématiquement prévue vers les parents de l'élève, peu, voire pas de communication à ce sujet.
- Certains enseignants constatent que des élèves ne devraient pas suivre l'enseignement du type qu'ils dispensent.
- Pour les élèves présentant plusieurs besoins spécifiques, la typologie n'est pas prévue pour s'adapter aux différents besoins.
- L'orientation vers un type d'enseignement est souvent ressentie comme une "étiquette", une "ségrégation", une "exclusion" de l'enseignement ordinaire. L'élève est séparé de sa fratrie, de des amis et ne partage pas la vie des autres personnes de son entourage.
- 74% des CPMS déclarent que les types d'enseignement tels qu'organisés actuellement ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves

Nous observons, dans les 10 systèmes d'enseignement étudiés, qu'aucun n'a autant de catégorisations qu'en FWB.

Les systèmes qui se rapprochent les plus du nôtre comme en Flandre et en communauté germanophone ont respectivement fusionné les types 1 et 8 pour l'un et supprimé la typologie au profit d'une fusion entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé pour l'autre. Notons, que dans les autres systèmes, les réformes politiques permettent l'inclusion. Certaines classes spécialisées sont parfois maintenues pour accueillir des élèves porteurs de handicaps plus lourds tels : le handicap mental modéré à sévère, le handicap sensoriel ou les handicaps physiques lourds.

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

Pour l'enseignement ordinaire

- L'heure est à l'inclusion et le groupe de travail soutient énergiquement la réforme de l'intégration et la mise en œuvre des pôles territoriaux pour y parvenir.

- Il nous semble que dans cet esprit, l'enseignement ordinaire pourrait instaurer des aménagements universels validés par la recherche scientifique qui permettent d'alléger les difficultés visuo-spatiales et praxiques de tous les élèves diagnostiqués ou non.
- Nous recommandons de renforcer la pédagogie différenciée, préconisée depuis le décret mission de 1997, voire individualisée.
- Il nous paraît évident que la citoyenneté se vit également en côtoyant des camarades différents. Nous pensons que ce « vivre ensemble » permettra aux citoyens de demain d'être à l'aise avec les autres, que ce soit à l'école, dans les transports ou dans la vie sociale.
- Enfin, pour permettre l'inclusion des élèves ayant une déficience intellectuelle, nous désirons que les curricula puissent être adaptés à condition que ceux-ci soient validés par les familles, les CPMS et les enseignants dans une perspective d'intérêt supérieur de l'élève.

Pour l'enseignement spécialisé

- Nous proposons que les moyens attribués aux professionnels qui se forment et se spécialisent soient à la hauteur de la tâche qui leur est demandée.
En effet, le curseur s'est déplacé et le métier s'est complexifié en accueillant un public dont les comorbidités sont bien plus la règle que l'exception. Nous pensons que les classes à pédagogie adaptée et les handicaps « lourds » (déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles et comportementales) méritent une revalorisation de leur capital-périodes comme suit : pour chaque école qui organise une pédagogie adaptée (aphasiques et dysphasiques, avec autisme, avec handicaps physiques lourds), nous observons la nécessité d'asseoir des moyens structurels. Nous proposons à minima d'aligner le nombre guide paramédical sur le type 2 (3,9) : 6 élèves = 23,4 périodes.
- A l'heure actuelle, toutes les écoles spécialisées ont besoin de personnel auxiliaire d'éducation. Il faut élargir l'article 116 bis à tous les types (y compris le type 5) et pas seulement au type 3.
Nous proposons ainsi d'aligner les normes du type 3 et les étendre à tous les types.
 - § De 1 à 39 élèves : 9 heures ;
 - § De 40 à 59 élèves : 18 heures ;
 - § De 60 à 79 élèves : 27 heures ;
 - § De 80 à 99 élèves : 36 heures ;
 - § 9 heures par tranche supplémentaire de 20 élèves
- Les écoles spécialisées de type 3 ont un besoin criant de personnel auxiliaire d'éducation au regard du climat de violence qui règne dans les écoles. Nous constatons que lorsqu'une école organise un type 3 avec 30 élèves, il n'y a que 9 h pour un éducateur. Cela couvre à peine 2 jours de la semaine. Nous demandons donc de doubler le nombre de périodes prévues.
- Nous suggérons, à l'occasion des tables rondes organisées dans le cadre de la déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles 2019 - 2024 (« *Mettre en place une table ronde de l'enseignement spécialisé afin d'analyser globalement le système en réunissant les spécialistes du secteur* », 2019, P.11) de redéfinir les types pour qu'ils correspondent mieux aux réalités de terrain au regard de l'objectivation réalisée dans ce travail et aux catégorisations médicales.

6.2. Maturités

En ce qui concerne les maturités, force est de constater que le cadre légal est propice à l'interprétation subjective des équipes pédagogiques. Ainsi, « *la maîtrise et développement des acquis* » en maturité III peut recouvrir de nombreuses compétences qui se développent tout au long de la vie.

Nos enquêtes corroborent ce constat :

- La majorité des parents d'élèves ne connaissent pas le degré de maturité de leur enfant ni à quoi correspond celle-ci. Par contre, ils sont 67% à connaître le PIA ;
- Certains CPMS déplorent que ces balises décrites en termes de stades d'évolution soient trop peu précises et dès lors source de confusion. En évoquant le degré de maturité IV, d'aucuns diront qu'il s'agit d'un avancement supposé de l'enfant en fonction de son âge et non selon sa réelle avancée pédagogique ;
- Un quart des enseignants ne connaissent pas le degré de maturité de leurs élèves et un tiers ne sait pas les définir. Ils disent que c'est l'âge et le niveau scolaire des élèves qui sont les deux critères principaux de formation des classes.

Ce concept des maturités scolaires ne se retrouve dans aucun des systèmes d'enseignement que nous avons explorés durant nos investigations.

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

- Nous préconisons de supprimer les maturités et proposons plutôt l'adaptation du parcours scolaire aux besoins de l'élève dans le cadre de son PIA.
- Nous proposons que les équipes aient davantage recours aux pratiques de différenciation, aux aménagements universels et au tutorat entre élèves, selon une ligne de progression qui soit propre à chacun et en concertation avec les enseignants, les parents, les agents du CPMS et les spécialistes para et/ médicaux dans un but de socialisation, de communication et d'autonomie de l'élève.
- Cette ligne de progression sera basée sur les compétences des référentiels de l'enseignement ordinaire en fonction des capacités intellectuelles relationnelles, communicationnelles et d'autonomie des élèves. La manière de les acquérir et le temps nécessaire à leur acquisition seront laissés à l'appréciation des équipes pluridisciplinaires de l'enseignement spécialisé. En effet, ce n'est pas le « *quoi* » qui est à adapter mais le « *comment* ».

6.3. Orientation/réorientation des élèves

En ce qui concerne l'orientation, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (pages 25 et 26) est parfaitement clair concernant la politique inclusive précisée en ces termes :

- *Favoriser un changement systémique afin que chaque élève trouve la place qui lui convient et, par conséquent, réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé au bénéfice de l'enseignement ordinaire.*
- *Nous nous fixons comme objectif de revenir, d'ici 2030, au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004. Pour ce faire, nous considérons que*

quatre axes de réforme doivent être mis en œuvre : la réforme de « l'orientation », la réforme du mécanisme de l'intégration ; la refonte de l'enseignement spécialisé de type 8, et la suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys », tout en maintenant la possibilité d'orientation dans certains cas strictement définis.

Le Décret du 7 décembre 2017, relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques vient renforcer cette mesure en imposant à l'enseignement ordinaire de mettre en place des aménagements raisonnables afin que les élèves à besoins spécifiques puissent poursuivre une scolarité harmonieuse en enseignement ordinaire.

Dans les différentes enquêtes, nous constatons les faits suivants :

- Les parents ne savent pas ou peu qui a acté l'orientation de leur enfant. Seuls 33% savent que c'est eux qui en avaient la décision finale.
- Les centres PMS interrogés disent orienter majoritairement dans les types 1, 3 et 8. Le diagnostic médical ou paramédical n'est pas le premier critère d'orientation. Ce dernier étant avant tout multifactoriel : parcours scolaire, bilans, avis des intervenants, ...
- Il y a également le critère géographique, l'enfant n'ayant parfois aucune école spécialisée correspondant à ses besoins à proximité.
- Lorsqu'on demande aux directions d'écoles spécialisées, les principaux critères pris en compte pour l'orientation des élèves vers le(s) type(s) organisé(s) dans leur établissement, certains citent le rôle du CPMS et leur testing, mais nombreux sont ceux qui évoquent d'autres critères comme la proximité de l'école, l'offre d'enseignement, la réputation de l'école, voire l'exclusion déguisée de l'enseignement ordinaire.

Nous observons, dans les 10 systèmes d'enseignement étudiés, que les plus performants (ceux qui réussissent le mieux une politique inclusive) ont les qualités suivantes :

- diagnostic orthopédagogique basé sur les besoins de l'enfant ;
- travail en équipe pluridisciplinaire avec une place structurelle dévolue aux familles ;
- procédure diagnostique uniformisée au niveau national.

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

- L'enseignement ordinaire doit être la première orientation envisagée pour chaque élève au début de sa scolarité ceci pour éviter les phénomènes de surreprésentations soulignés par Tremblay (2008) tel le milieu socio-économique défavorisé.
- L'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé ne doit être proposée que si la sécurité physique ou psychique est sérieusement compromise et après que tous les aménagements aient été abordés dans l'optique du maintien de l'élève dans l'enseignement ordinaire avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire du pôle territorial.
- Pour faciliter le travail des équipes pédagogiques de l'enseignement ordinaire ou des équipes pluridisciplinaires de l'enseignement spécialisé, le diagnostic doit être orthopédagogique, orienté vers les besoins de l'enfant, réalisé en collaboration avec les différents intervenants de la vie de l'enfant dont les familles. Nous recommandons également une uniformisation tant au point de vue de la procédure que du contenu (balises, fonctions altérées, aménagements raisonnables préconisés, etc.)

6.4. Pratiques pédagogiques, cadre légal et outils de référence.

Pour être pleinement en adéquation avec les textes de loi (anti discrimination...) et les Conventions internationales (CIDE et CDPH), les écoles sont dans l'obligation d'accueillir les élèves à besoins spécifiques au sein de l'établissement scolaire de leur choix ou de celui de leurs parents en enseignement ordinaire et/ou en enseignement spécialisé.

Concernant les pratiques pédagogiques au sein du cadre légal de la Fédération Wallonie – Bruxelles, ces 5 dernières années ont été riches en bouleversements tant au niveau de l'enseignement ordinaire qu'au niveau de l'enseignement spécialisé. Dorénavant, l'enseignement ordinaire a l'obligation de tout mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion via les aménagements raisonnables et l'enseignement spécialisé doit se centrer sur ses missions via les pédagogies adaptées. Tous deux doivent se *décloisonner* à l'aide des pôles territoriaux.

Pour aider les équipes de l'ordinaire, des fiches de propositions d'aménagements raisonnables basées sur les troubles des élèves ont été proposées via la circulaire 6831. Parallèlement, un portefeuille de lectures et des suggestions de formations ont été proposés aux membres du personnel du spécialisé voulant ouvrir des classes à pédagogies adaptées via la circulaire 3111.

Dans nos enquêtes, les centres PMS déclarent bien connaître les pratiques pédagogiques de leurs écoles. Les classes à pédagogies adaptées sont une plus-value évidente.

Du côté des enseignants, ce sont les profils des élèves et non leur attestation d'orientation qui influent sur leurs pratiques. Ils déplorent le manque de matériel qui ne leur permet pas d'adapter comme ils le souhaiteraient. Les directions d'école appuient ces propos en donnant des exemples concrets allant du manque de place pour les voiturettes en type 4 à l'absence de photocopieuse couleur pour imprimer les pictogrammes. Au niveau du cadre légal, si les pédagogies adaptées suscitent un certain enthousiasme, les définitions des types ne leur conviennent plus.

Enfin, les classes à pédagogies adaptées sont un critère de choix d'école pour les parents interrogés. Malheureusement, seul un tiers des parents participe à l'élaboration du PIA de leur(s) enfant(s).

Quand on compare notre système d'enseignement à ceux étudiés, on peut constater les éléments suivants :

Le cadre légal a dû être amplement modifié pour permettre une politique plus inclusive. Certains systèmes (Flandre, Communauté germanophone, Italie, Royaume-Uni, ...) n'ont pas hésité à réformer complètement l'enseignement spécialisé quand ils ne l'ont pas simplement supprimé.

Les outils fournis aux écoles ont une place prépondérante particulièrement en ce qui concerne la place du diagnostic pour mieux accompagner les élèves. Ce dernier a un impact évident sur les pratiques pédagogiques qui se spécialisent en devenant orthopédagogiques. L'étiquetage est proscrit au profit d'un diagnostic orienté « besoins des élèves » et « prise en charge ».

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

- Nous recommandons un outil de diagnostic universel (c'est-à-dire commun à toutes les personnes habilitées à le poser) afin que celui-ci puisse être aisément traduit en besoins et soit orienté « prise en charge » et non « constat ».
- En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, nous suggérons de renforcer les bonnes pratiques dans le cadre du PIA en y impliquant davantage les familles, conformément au cadre légal.
- Nous suggérons de faire un état des lieux régulier à l'aide des pôles territoriaux pour évaluer la qualité des aménagements raisonnables et des projets d'intégration ainsi qu'une mise à jour des protocoles en enseignement ordinaire afin de réajuster l'accompagnement sur le terrain au prorata des besoins.

6.5. Formation initiale et continue des enseignants

Au moment de l'écriture de cet avis, nous avons peu d'éléments à apporter concernant le cadre légal puisque les deux décrets (formation initiale et continue des enseignants) sont en cours de réécriture dans le cadre d'une vaste réforme.

Pour formuler nos recommandations, nous nous baserons donc sur nos enquêtes ainsi que sur les autres systèmes d'enseignement étudiés.

Si 11 % des parents interrogés soulignent le manque de formation des enseignants, aucun ne fait de proposition concernant celle-ci.

Les centres PMS estiment qu'ils sont bien formés à la typologie mais aimeraient plus de rencontres sur le terrain pour y mailler concrètement leurs savoirs. Ils soulignent également le manque de spécificités de leurs formations continuées.

Les membres du personnel de l'enseignement spécialisé estiment que c'est la formation continuée qui leur permet d'acquérir des compétences plus spécifiques. Ainsi, 100% des personnes interrogées déclarent avoir suivi des formations pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ils soulignent que la formation initiale est loin d'être suffisante. Beaucoup mentionnent également l'apprentissage via la collaboration avec leurs collègues plus expérimentés.

En ce qui concerne les systèmes d'enseignement étudiés, pratiquement tous exigent une formation complémentaire pour travailler dans des classes spécialisées. En ce qui concerne l'enseignement ordinaire tous les systèmes étudiés sauf un, incluent les besoins spécifiques dans la formation initiale.

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

- Pour être en cohérence avec la visée inclusive du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, nous pensons qu'une quatrième année à visée orthopédagogique pour former tous les enseignants aux besoins spécifiques des élèves doit être organisée.
- En enseignement spécialisé, une formation complémentaire nous apparaît comme

indispensable. Celle-ci devra être certifiante afin d'apporter un enseignement ambitieux et adéquat aux élèves qui en ont le plus besoin. Cette formation pourra se suivre en formation continuée.

- En enseignement ordinaire avec l'aide du pôle, les équipes remettront constamment en perspective leurs pratiques pédagogiques pour adapter leur enseignement des apprentissages aux élèves selon leurs besoins à l'aide des pratiques de différenciation.

6.6. Organisation

L'organisation de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques vit un bouleversement via les décrets et circulaires :

- les pédagogies adaptées qui recentrent l'enseignement spécialisé sur ses missions ;
- les pôles qui seront l'interface entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire ;
- l'enseignement ordinaire qui doit accueillir les élèves à besoins spécifiques via les aménagements raisonnables ;
- la construction progressive du tronc commun via les pôles inter niveaux.

Étonnamment, les centres PMS et les équipes éducatives trouvent que l'organisation par type a encore sa pertinence même si les uns et les autres estiment qu'elle ne répond pas aux besoins des élèves.

Dans les systèmes d'enseignement étudiés, aucun n'a une structure aussi complexe. Dans la majorité des cas, les élèves à besoins spécifiques sont scolarisés en enseignement ordinaire et des classes spécialisées subsistent uniquement pour les handicaps les plus lourds.

Au regard de nos recherches, voici nos recommandations :

- Nous pensons que les pôles territoriaux doivent mettre l'accent sur le décloisonnement de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire : visites, classes à visée inclusive, inclusion, ...
- Nous mettons une vigilance quant à l'inclusion des élèves avec autisme, déficience intellectuelle et/ou troubles sévères du comportement pour lesquels aucun dispositif spécifique dans le cadre des nouvelles réformes n'est prévu. Celui-ci devra être rapidement construit pour éviter une augmentation du décrochage scolaire.
- Nous pensons que les classes d'enseignement spécialisé doivent être basées sur les besoins des élèves avant la maturité ou la typologie.

7. Synthèse des recommandations

7.1. Pour l'enseignement ordinaire

1. L'heure est à l'inclusion et le groupe de travail soutient énergiquement la réforme de l'intégration et la mise en œuvre des pôles territoriaux pour y parvenir. L'enseignement ordinaire doit être la première orientation envisagée pour chaque élève au début de sa scolarité ceci pour éviter les phénomènes de surreprésentations soulignés par Tremblay (2008) tel le milieu socio-économique défavorisé. Ainsi, l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé ne doit être proposée que si la sécurité physique ou psychique est sérieusement compromise et après que tous les aménagements aient été abordés dans l'optique du maintien de l'élève dans l'enseignement ordinaire avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire du pôle territorial.
2. Il nous semble que dans cet esprit, l'enseignement ordinaire pourrait instaurer des aménagements universels validés par la recherche scientifique qui permettent d'alléger les difficultés visuo-spatiales et praxiques de tous les élèves diagnostiqués ou non.
3. Nous recommandons de renforcer les pédagogies différenciées, voire individualisées préconisées depuis le décret mission de 1997. Dans ces classes, les besoins des élèves se complètent dans un esprit de progrès collectif et de coopération.
4. Il nous paraît évident que la citoyenneté se vit également en côtoyant des camarades différents. Nous pensons que ce « vivre ensemble » permettra aux citoyens de demain d'être à l'aise avec les autres, que ce soit à l'école, dans les transports ou dans la vie sociale. Pour permettre l'inclusion des élèves ayant une déficience intellectuelle, nous désirons que les curricula puissent être adaptés à condition que ceux-ci soient validés par les familles, les CPMS et les enseignants dans une perspective d'intérêt supérieur de l'élève.
5. Nous suggérons de faire un état des lieux régulier à l'aide des pôles territoriaux pour évaluer la qualité des aménagements raisonnables et des projets d'intégration ainsi qu'une mise à jour des protocoles en enseignement ordinaire afin de réajuster l'accompagnement sur le terrain au prorata des besoins. Les équipes remettront constamment en perspective leurs pratiques pédagogiques avec l'aide du pôle, pour adapter leur enseignement des apprentissages aux élèves selon leurs besoins à l'aide de la différenciation pédagogique.

7.2. Pour l'enseignement spécialisé

1. Nous proposons que les moyens attribués aux professionnels qui se forment et se spécialisent soient à la hauteur de la tâche qui leur est demandée.
En effet, le curseur s'est déplacé et le métier s'est complexifié en accueillant un public dont les comorbidités sont bien plus la règle que l'exception. Nous pensons que les classes à pédagogie adaptée et les handicaps « lourds » (déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles et comportementales) méritent une revalorisation de leur capital-périodes comme suit : pour chaque école qui organise une pédagogie adaptée (aphasiques et dysphasiques, avec autisme, avec handicaps physiques lourds), nous observons la nécessité d'asseoir des moyens structurels. Nous proposons à minima d'aligner le nombre guide paramédical sur le type 2 (3,9) : 6 élèves = 23,4 périodes.
2. A l'heure actuelle, toutes les écoles spécialisées ont besoin de personnel auxiliaire d'éducation. Il faut élargir l'article 116 bis à tous les types (y compris le type 5) et pas seulement au type 3.
Nous proposons ainsi d'aligner les normes du type 3 et les étendre à tous les types.
 - § De 1 à 39 élèves : 9 heures ;
 - § De 40 à 59 élèves : 18 heures ;
 - § De 60 à 79 élèves : 27 heures ;
 - § De 80 à 99 élèves : 36 heures ;
 - § 9 heures par tranche supplémentaire de 20 élèves
3. Les écoles spécialisées de type 3 ont un besoin criant de personnel auxiliaire d'éducation au regard du climat de violence qui règne dans les écoles. Nous constatons que lorsqu'une école organise un type 3 avec 30 élèves, il n'y a que 9 h pour un éducateur. Cela couvre à peine 2 jours de la semaine. Nous demandons donc de doubler le nombre de périodes prévues.
4. Nous suggérons, à l'occasion des tables rondes organisées dans le cadre de la déclaration de politique Fédération Wallonie Bruxelles 2019 - 2024 (« *Mettre en place une table ronde de l'enseignement spécialisé afin d'analyser globalement le système en réunissant les spécialistes du secteur* », 2019, P.11) de redéfinir les types pour qu'ils correspondent mieux aux réalités de terrain et aux catégorisations médicales.
5. Nous préconisons de supprimer les maturités et proposons plutôt l'adaptation du parcours scolaire aux besoins de l'élève dans le cadre de son PIA.
6. Nous proposons que les équipes aient davantage recours aux pratiques de différenciation, aux aménagements universels et au tutorat entre élèves, selon une ligne de progression qui soit propre à chacun et en concertation avec les enseignants, les parents, les agents du CPMS et les spécialistes para et/ médicaux dans un but de socialisation, de communication et d'autonomie de l'élève.
Cette ligne de progression sera basée sur les compétences des référentiels de l'enseignement ordinaire en fonction des capacités intellectuelles des élèves. La manière de les acquérir et le temps nécessaire à leur acquisition seront laissés à l'appréciation des équipes pluridisciplinaires de l'enseignement spécialisé. En effet, ce n'est pas le « *quoi* » qui est à adapter mais le « *comment* ».

7. Nous suggérons de renforcer les bonnes pratiques dans le cadre du PIA en y impliquant davantage les familles, conformément au cadre légal.
8. En enseignement spécialisé, une formation complémentaire nous apparaît comme indispensable. Celle-ci devra être certifiante afin d'apporter un enseignement ambitieux et adéquat aux élèves qui en ont le plus besoin. Cette formation pourra se suivre en formation continuée.
9. Nous pensons que les classes d'enseignement spécialisé doivent être basées sur les besoins des élèves avant la maturité ou la typologie.

9.3. Pour les deux types d'enseignement

1. Pour faciliter le travail des équipes pédagogiques de l'enseignement ordinaire ou des équipes pluridisciplinaires de l'enseignement spécialisé, le diagnostic doit être orthopédagogique, orienté vers les besoins de l'enfant, réalisé en collaboration avec les différents intervenants de la vie de l'enfant dont les familles. Nous recommandons également une uniformisation tant au point de vue de la procédure que du contenu (balises, fonctions altérées, aménagements raisonnables préconisés, etc.) afin que celui-ci puisse être aisément traduit en besoins et soit orienté prise en charge et non constat.
2. Pour être en cohérence de la visée inclusive du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, nous pensons qu'une quatrième année à visée orthopédagogique pour former tous les enseignants aux besoins spécifiques des élèves doit être organisée.
3. Nous pensons que les pôles territoriaux devront mettre l'accent sur le décroisement de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire : visites, classes à visée inclusive, inclusion, ...
4. Enfin, nous mettons une vigilance quant à l'inclusion des élèves avec autisme, déficience intellectuelle et/ou troubles sévères du comportement pour lesquels aucun dispositif spécifique n'est prévu. Celui-ci devra être rapidement construit pour éviter une augmentation du décrochage scolaire.

Remerciements

La Présidente du groupe de travail tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail par leur rigueur, leur bienveillance et leur volonté inébranlable de travailler pour l'épanouissement de tous les élèves à besoins spécifiques malgré les échéances horaires démesurées qu'elle leur a imposées.

Monsieur Patrick BEAUFORT
Madame Nathalie BERNARD
Madame France DE STAERCKE
Madame Nathalie DUJARDIN
Madame Virginie GERARD
Madame Ludivine HALLOY
Madame Martine Hélène LAHAUT
Monsieur Paul-André LEBLANC
Monsieur Patrick MALCOTTE
Monsieur Thierry PAQUES
Madame Alice PIERARD
Monsieur Philippe RATEAU
Madame Véronique ROMBAUT
Monsieur Luc VAN ENST
Madame Véronique WINTGENS

Bibliographie

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, *Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive* : rapport de synthèse final. (V.J. Donnelly et A. Kefallinou, rédacteurs). Odense, Danemark, 2017

Armstrong F. Handicap et politique : *La lutte pour l'éducation inclusive en Angleterre à l'ère de la mondialisation*, Elevier Masson, 2010. Actes de colloque, consulté sur <https://core.ac.uk/download/pdf/81929774.pdf> , le 2 décembre 2020

Aubin C., La compensation du handicap au Royaume-Uni, rapport n°2004 004, 2004, consulté sur www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000152.pdf , le 2 décembre 2020

Beaucher H., *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, Synthèse documentaire, Centre de ressource et d'ingénierie documentaire, 2012, consulté sur <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>, le 2 décembre 2020

Canevaro A, « Pour une ouverture de l'école à l'inclusion : l'expérience italienne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pages 47-56, 2018

Commission européenne/EACEA/Eurydice, La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2015.

Conseil national d'évaluation du système scolaire, CNESCO, *Qualité de vie des élèves à besoins éducatifs particuliers et rôle du système scolaire au Portugal, France, Janvier 2016*, www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/13_Gaspar-de-Matos.pdf

De Anna L, Walter B, Jeanne Y, « Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. » ERES | « Reliance » n° 27 | pages 111 à 120, 2008

Ebersold S., Detraux J-J., *Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologie d'une approche polycentrée*, ScienceDirect, Journal & Book, volume 7, Issue 2, April-June, pages 102 – 115, 2013

Ebersold S., Plaisance E., Zander C., *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. (Rapport de recherche) Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. halshs-01445378, 2016

Enseignante portugaise en éducation spécialisée, *Entretien, le 25 janvier 2021*.

Lucas, T., *Les élèves présentant un trouble du spectre autistique (TSA) dans l'enseignement ordinaire ? Du diagnostic aux pratiques pédagogiques : un itinéraire à construire...* Travail de fin de formation. Université Libre de Bruxelles, 2019

Martins Pinto, Diana. *Les attitudes des étudiants de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers*. Master : Univ. Genève, 2015

MIUR : *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* - Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali

Nes, K., *Inclusive education and exclusionary practices in Norwegian schools*. In F. Dovigo (dir.), *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective*, p. 63-78. Rotterdam, Netherlands : Sense, 2017

Pavone M, Crispi V, Article « L'intégration scolaire des élèves avec handicaps et la formation des enseignants spécialisés en Italie » - « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle » Vol. 42 | pages 33 à 56, 2009

Pie, *Le système scolaire en Norvège*, 2017, consulté sur www.piefrance.com/trois-quatorze/reportages/le-systeme-scolaire-norvegien/, le 6 janvier 2021

Rosario A-C. et Saragoça, M-J., *La mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais : sa pertinence selon le point de vue de professionnels de l'éducation*, janvier-mars 2013, pp 32-45 disponible sur internet le 16 janvier 2013, Alter, Volume 7, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067212000946

Sermier Dessemontet R., *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg en Suisse, 2012

Schleih D. Présentation au CSES du [Zentrum für Förderpädagogik](http://www.zentrum-fuer-forderpaedagogik.de) - Centre de compétences en Communauté germanophone, 12-12-2018

Thomazet S., *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*, Le français aujourd'hui, n°177 pages 11 à 17, Armand Colin, 2012

Trépanier, N. *La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap*. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54 (2), 284–304 2019, <https://doi.org/10.7202/1065659ar>

Verro J-C., *Éducation et handicap au Royaume-Uni*, 2016, consulté sur www.handirect.fr/education-et-handicap-au-royaume-uni/, le 2 décembre 2020