



**Rue Lavallée, 1
1080 Bruxelles
(02/690.84.27
2 02/690.85.90**

AVIS n° 138 :

A propos de la thèse de doctorat de Philippe Tremblay portant sur l'évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires intitulée « L'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire, destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. »

Pourquoi cet avis ?

Monsieur Tremblay a présenté en 2003 et en 2007 deux recherches portant sur l'étude longitudinale de l'orientation des élèves sortant de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 l'une en Région bruxelloise et l'autre en Région wallonne. Ces études avaient pour objectif de mesurer la validité des orientations et l'efficacité de ce type d'enseignement.

Ces études signalaient que la finalité première de l'enseignement de type 8, à savoir, permettre à ces élèves de réintégrer l'enseignement ordinaire n'était que partiellement atteinte et que la population fréquentant cet enseignement spécialisé constituait une catégorie hétérogène d'élèves, n'ayant pas uniquement et exclusivement des troubles instrumentaux en regard du prescrit.

Dans son avis 132, le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé proposait des solutions aux causes invoquées dans la recherche Tremblay afin d'éviter :

- le nombre croissant d'élèves fréquentant l'enseignement de type 8
- l'attente d'un échec sévère
- une orientation inadaptée
- l'enseignement spécialisé comme unique réponse à l'accueil de ces élèves à besoins spécifiques.

Le décret sur l'intégration scolaire a permis la mise en place de stratégies corrigeant certains dysfonctionnements de l'enseignement de type 8 : l'inclusion dans l'enseignement ordinaire d'élèves de l'enseignement spécialisé primaire ayant des difficultés /troubles d'apprentissage en est une.

Monsieur Tremblay, en tant que chercheur, a voulu évaluer la qualité de deux dispositifs scolaires proposés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage :
l'inclusion dans l'enseignement ordinaire ou l'orientation dans l'enseignement spécialisé ?

Compte tenu de l'impact que pourrait avoir la lecture de cette thèse, le Conseil supérieur l'a analysée en y cherchant tant les aspects intéressants que ceux qui risquaient d'hypothéquer l'avenir de l'enseignement spécialisé.

1. Approche globale de la thèse issue de la recherche-action

Il importe d'abord de souligner le peu de recul dont disposait Ph. Tremblay pour entamer une recherche-action sur la mise en place des dispositifs d'inclusion étant donné que cette recherche a débuté pratiquement en même temps que la nouvelle législation sur l'intégration.

La lecture du travail est ardue. Le texte n'est pas toujours très clair et rend, dans certains cas, la compréhension difficile.

Dans d'autres cas, Ph. Tremblay nuance et illustre davantage ses propos.

On peut également regretter que, faute d'études menées sur le sujet dans notre pays, le chercheur n'ait pas pu se baser sur d'autres références que celles des deux recherches relatives à l'étude longitudinale sur l'orientation des élèves de l'enseignement de type 8 menées par lui.

2. Approche détaillée non exhaustive de la thèse issue de la recherche-action

2.1 Une méconnaissance de la législation et des confusions dans les termes

En plus de la difficulté d'être confronté à un métalangage qui n'est pas celui utilisé en Communauté française de Belgique (il ne faut pas oublier que le chercheur est canadien et qu'il donne à certains mots un sens différent de celui attribué dans notre pays), force est de constater une étonnante incompréhension de la réglementation et de certains mécanismes de fonctionnement de l'enseignement spécialisé.

2.1.1. Confusions dans les termes

○ orthopédagogue

Orthopédagogue (Canada)

Personne qui apporte une aide à des élèves du primaire ou du secondaire, pris individuellement ou en petit groupe, qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage scolaire, en vue de faciliter leur intégration dans une classe régulière. Elle identifie et évalue les difficultés des élèves (langage parlé ou écrit, raisonnement, développement psychomoteur) afin d'établir un programme d'étude adapté à leurs besoins, enseigne la lecture, l'écriture et d'autres matières en recourant à des techniques propres à l'orthopédagogie et apporte un soutien aux enseignants et aux parents. Elle veille à faire un bon suivi des dossiers en notant de manière détaillée les progrès de chaque élève et réfère certains d'entre eux à d'autres spécialistes si nécessaire. Elle peut être amenée à donner des conseils en matière d'équipement, de matériel didactique ou d'aménagement de locaux. Elle doit se tenir au courant des nouveautés dans son domaine (recherches, découvertes, innovations) de manière à parfaire sa formation et à améliorer ses méthodes d'intervention.

- Au Canada la fonction est institutionnalisée. Elle n'existe pas en Communauté française.

En principe ces missions sont assumées :

- dans l'enseignement ordinaire par un enseignant dans le cadre de la remédiation
- dans l'enseignement spécialisé par le MEI (Maître d'enseignement individualisé)

- Le PIA rendu obligatoire par le décret du 3 mars 2004 et rédigé par une équipe pluridisciplinaire en partenariat avec l'élève et ses parents remplace avantageusement le « programme d'étude adapté à ses besoins ».
- Le chercheur annonce utiliser le terme d'orthopédagogue pour l'enseignant du spécialisé travaillant dans la classe inclusive (il le fait tout au long de sa thèse) comme s'il était différent de l'enseignant travaillant au sein de l'école d'enseignement spécialisé. Or, à d'autres moments (page 147), il en parle comme d'un diplôme complémentaire pour certains instituteurs.

2.1.2. Méconnaissance de la législation

- o Cours d'éducation physique
 - Contrairement à l'affirmation du chercheur (pages 80, 149, 153, 158...) le cours d'éducation physique n'est pas systématiquement « *de 3,4 périodes par semaine* ». Il est organisé dans l'enseignement spécialisé à concurrence de 2 périodes minimum par semaine (comme dans l'ordinaire). Ce nombre d'heures peut être porté à 5 périodes hebdomadaires. (article 20 du décret organisant l'enseignement spécialisé). Liberté est donc laissée aux écoles d'enseignement spécialisé d'organiser ce cours en fonction des spécificités des élèves dont elles ont la charge, du projet pédagogique et du projet d'établissement.
- o logopède
 - Contrairement à l'affirmation du chercheur, il n'y pas *systématiquement* un(e) logopède dans toutes les écoles d'enseignement spécialisé qui organisent un enseignement de type 8 (pages 73, 81, 170,...). En effet, si la fonction est potentiellement prévue dans le capital-périodes paramédical, des contraintes statutaires imposent aux écoles de maintenir par priorité les personnels nommés parmi les fonctions paramédicales, sociales et psychologiques. Et ce en dépit des besoins des élèves. (point 5 du chapitre 4 des directives et recommandations pour l'année scolaire 2010-2011)
 - En outre, le chercheur semble ignorer que tous les élèves de l'enseignement spécialisé ne génèrent pas nécessairement un encadrement paramédical. (article 103 du décret du 3/3/2004)
- o Prestations des enseignants
 - Contrairement à l'affirmation du chercheur, le volume horaire des enseignants de l'enseignement spécialisé est le même que celui des enseignants de l'enseignement ordinaire sauf que les 2 heures hebdomadaires de conseil de classe par semaine viennent compléter les heures de cours donnés aux élèves.
 - Il est très étonnant de constater que l'importance et le rôle du Conseil de classe et du travail en équipe dans l'enseignement spécialisé sont tout à fait ignorés par le chercheur. Au contraire, il signale (page 169) que « *Les enseignants travaillant au sein de l'enseignement spécialisé voient structurellement peu ou pas leurs collègues (enseignants ou logopèdes) travailler... Il y a peu d'observations et d'échanges directs de pratiques.* »
- o Biais d'analyse à l'égard des textes légaux des CPMS.
 - Si Ph. Tremblay cite à plusieurs reprises la circulaire de 1992, il semble ignorer l'existence du Décret de 2006. La législation actuelle circonscrit donc le champ des missions des centres PMS sans avoir, cependant, adapté les textes relatifs à l'orientation vers l'enseignement spécialisé.
- o Changement de la définition du type 8
 - Si Ph. Tremblay s'étonne que les organismes orienteurs se réfèrent à un concept qu'il considère obsolète, à savoir « les troubles instrumentaux », il semble ignorer que cette appellation définissait le type 8 jusqu'en février 2009. Depuis cette date, elle est centrée sur le concept « Troubles des apprentissages ». Or, dans le cadre de sa thèse il est supposé que le chercheur ait analysé des

protocoles antérieurs à ce Décret 2009. Ce qui justifiait que cette appellation figure dans les rapports d'orientation consultés. Plus encore, Ph. Tremblay en citant la circulaire de 1992 ainsi que le Décret 2004 sur l'enseignement spécialisé, omet de préciser que le type 8 y est alors associé aux « troubles instrumentaux ». Il y a là une stratégie sélective qui permet abusivement d'altérer l'image des CPMS dans leurs missions relatives au diagnostic¹.

- « Droit de véto »² des CPMS dans les procédures d'intégration (inclusion).
- En effet, pour engager une procédure d'intégration, l'accord de tous les partenaires est requis, dont les directions des 2 CPMS concernés.

Pourquoi mettre en exergue la seule responsabilité des CPMS alors que tous les partenaires sont concernés ?

Pourquoi tant d'erreurs au niveau de la législation alors qu'il en est fait état dans la bibliographie ?

2.2 Des interrogations concernant les conclusions du chercheur.

2.2.1 Les conclusions du résumé introductif de la thèse.

Le chercheur conclut que *« au regard de l'analyse des différentes dimensions et indicateurs pris en considération dans la présente recherche, le dispositif inclusif et celui d'enseignement spécialisé de type 8 se montrent globalement comparables sur les composantes de base (population, objectifs et ressources)....*

... Toutefois, la taille de notre échantillon, le caractère de la recherche (recherche-action), des indicateurs contradictoires, etc. ne nous permettent pas de généraliser nos résultats. ...

... la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion de ces élèves en enseignement ordinaire. »

2.2.2 Les conclusions de la thèse.

« Cependant, ce relativisme ne doit pas occulter le fait que si nous ne pouvons nous prononcer de manière claire envers l'un ou l'autre dispositif, la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et favoriser l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion d'élèves en enseignement ordinaire....

... Enfin, cette évaluation, et c'est peut-être là le point le plus important, doit mener à la flexibilité des dispositifs étudiés. »

« la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion de ces élèves en enseignement ordinaire. »

Comment interpréter les conclusions d'une recherche sans qu'elles ne soient argumentées ? Peut-on parler de conclusions ?

Il est particulièrement dommage qu'un tel travail de recherche ne soit pas plus pragmatique et n'ait pas vraiment mis en exergue la qualité manifeste du dispositif inclusif.

¹ Page272 dernière ligne "le manque de validité des diagnostics est criant"

2.3 La description des dispositifs et la constitution des échantillons

Ph. Tremblay décrit bien le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 et signale notamment que la maturité 1 de l'enseignement de type 8 correspond au niveau des apprentissages préscolaires.

Dans le dispositif « enseignement spécialisé » le groupe contrôle est composé, la première année, de quatre classes de maturité 1, la 2^{ème} année, de 5 classes de maturité 1 et de quatre de maturité 2.

Dans le dispositif « inclusion » le groupe contrôle est constitué d'élèves issus d'une 3^{ème} maternelle (maintenus ou non) ou d'élèves d'une 1^{ère} année (complémentaire ou non).

Le chercheur compare des élèves du même âge.

Ces élèves sont :

- en enseignement spécialisé de maturité 1, c'est-à-dire au niveau des apprentissages préscolaires
- en inclusion en 1^{ère} année de l'enseignement ordinaire, c'est-à-dire au niveau des apprentissages scolaires

Peut-on établir une comparaison fiable entre des élèves pour lesquels les projets d'apprentissage sont différents ?

2.4 L'aspect quantitatif des observations ainsi que des activités et des observateurs (page 98).

Une disparité importante apparaît quant à l'aspect quantitatif des observations entre les différentes classes. En effet, les temps d'observation peuvent varier du simple au double d'une classe à l'autre alors que Ph. Tremblay considère qu'il y a *un relatif équilibre* en termes de minutes d'observation—en signalant que la différence s'explique par le nombre plus important d'élèves dans certaines classes.

Ph. Tremblay dit avoir voulu adopter *une attitude similaire* lors des visites de classes et une égalité de traitement entre les deux dispositifs alors que ce travail était réparti entre 6 chercheurs-stagiaires différents et ce, sans consigne bien précise.

Comment peut-on obtenir un résultat pertinent en différenciant le temps des observations selon les classes et ce, par 6 observateurs différents ?

2.5 Les attentes des enseignants (page 98)

Lors des entretiens (15 en inclusion et 13 en enseignement spécialisé), le chercheur signale que les enseignants ont manifesté des postures différentes quant à leurs attentes et que les contacts qu'il a pu avoir avec certaines classes étaient peu fréquents (cette mission étant confiée aux chercheurs-stagiaires). De ces entretiens dont le chercheur explique que « *les entretiens informels n'ont pas été enregistrés, ni retranscrits directement pour garder leur*

caractère spontané. Ils ont notamment fait l'objet de notes de type « faits saillants ». »

Il ressort que :

- quelques enseignants reprochent un manque d'implication dans le coaching des équipes, ne trouvent pas les chercheurs très utiles à leurs pratiques et considèrent la position du chercheur comme passive ;
- trois binômes³ apprécient les relations humaines nouées avec les chercheurs, le côté rassurant qui en découle et louangent leur participation à la vie de la classe ;
- la présence des chercheurs s'est faite « *sans douleur ni plaisir* » pour d'autres enseignants n'ayant pas d'attente en particulier.

« Ces propos, écrit le chercheur, doivent être nuancés dans le sens où ces classes ont été prises en charge par plusieurs chercheurs.

Il faut reconnaître que les trois classes où les relations semblent les plus abouties avec les chercheurs sont également celles où la perception du travail de ceux-ci est la plus positive. »

Pourquoi des perceptions aussi différentes selon les enseignants?

Pourquoi les résultats varient-ils en fonction de la qualité des relations avec les chercheurs ?

Pourquoi déclarer avoir adopté une attitude neutre, passive mais positive sous prétexte d'éviter toute forme de jugement des enseignants ?

Pourquoi ne pas avoir donné des repères clairs et des réponses utiles aux questionnements pédagogiques des équipes, vu le caractère novateur du projet d'inclusion ?

Quelle fiabilité accorder aux résultats de la recherche avec autant de variables dans le dispositif ?

3. Place de la pédagogie dans la recherche.

3.1 Les pédagogies pratiquées ne sont pas décrites.

- Le mot « pédagogie » n'est cité que 6 fois dans les 285 pages de la thèse.
- Le chercheur précise uniquement que l'organisation du système inclusif doit permettre une différenciation dans les pratiques pédagogiques. « *L'enseignant doit différencier ses pratiques de celles de l'enseignement ordinaire* (5.4 page 162) ». L'organisation préconisée par le chercheur s'inspire directement des pédagogies mises en place dans l'enseignement spécialisé. (individualisation, prise en charge paramédicale, pédagogie différenciée, division d'un groupe en deux, abaissement des exigences, du rythme d'apprentissage, tutorat, ...)
- Il est étonnant de constater que les pédagogies appliquées qui découlent de ce type d'organisation spécifique ne sont absolument pas détaillées dans cette recherche pourtant volumineuse.

³ Binôme : il s'agit d'une équipe formée par un enseignant de l'enseignement ordinaire et un enseignant de l'enseignement spécialisé travaillant ensemble au sein de la même classe inclusive.

- Selon Ph. Tremblay le co-enseignement induirait de facto une pédagogie différenciée (page 73). « *L'organisation du co-enseignement serait, lors d'une prise en charge collective complète d'une classe, plus efficace, car le rôle de chaque enseignant serait moins formalisé* ». La description précise de la façon d'enseigner dans ce type de partenariat n'est pas abordée dans la thèse. Seul l'aspect relationnel entre titulaires volontaires l'est, et ce de façon assez puérile. Le chercheur parle ici de « **type de mariage pédagogique-affectif** » (page 167).

Pourquoi mettre en exergue la pédagogie différenciée dans le système inclusif alors qu'elle est plébiscitée dans les décrets, tant de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé ?

Sur quels arguments pédagogiques, le chercheur se fonde-t-il pour prétendre que l'application de la différenciation est plus efficace par un binôme en système inclusif qu'un enseignant travaillant en solo dans un plus petit groupe ?

Pourquoi avoir fait l'impasse sur des recommandations pédagogiques ?

3.2 Utilisation des programmes scolaires.

- Le chercheur affirme qu' « *il n'existe pas de programme scolaire spécifique adapté à l'enseignement spécialisé de type 8 (page 80).* »
Il convient de rappeler que l'objectif prioritaire des élèves de l'enseignement de type 8 est leur réintégration dans l'enseignement ordinaire. Il est donc logique que les programmes de l'enseignement ordinaire (élaborés en fonction du Décret-Missions et des Socles de compétences) y soient d'application.
- Le chercheur précise que les instituteurs de l'enseignement spécialisé de type 8 auraient « *plus de liberté* » quant au suivi des programmes scolaires.
Il semble pourtant évident que la pratique de la différenciation induit naturellement cette liberté tant dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire.

La comparaison relative aux outils pédagogiques entre les différents enseignements est-elle pertinente ?

Pourquoi les directions d'écoles et les conseillers pédagogiques n'ont-ils pas été étroitement associés à cette étude du point de vue pédagogique ?

3.3 L'évaluation.

Le chercheur prétend qu'il n'existe qu'une seule évaluation des compétences dans l'enseignement spécialisé : le Certificat d'Etudes de Base (CEB). Il omet de préciser qu'en dehors de cette évaluation certificative, il existe, comme dans l'enseignement ordinaire, d'autres types d'évaluation (formative, sommative) tout au long du cursus scolaire des élèves de l'enseignement spécialisé.

Ces évaluations permettent, entre autres, de construire le Programme Individuel des Apprentissages (P.I.A.) de chaque élève.

Le chercheur veut-il discréditer certaines pratiques de l'enseignement spécialisé à la seule fin de mettre en valeur le dispositif d'inclusion ?

4. Les réactions des CPMS

La recherche de Ph. Tremblay ne ménage guère l'image des centres PMS.
Il y a lieu de mettre en exergue 3 aspects « discutables ».

4.1 Evolution des concepts relatifs au handicap

L'OMS en 1973, définissait le terme « Handicap » comme un désavantage résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal, en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux ou culturels.

Cette idéologie dite de la « ségrégation » suppose diagnostic – catégorisation – médicalisation/psychologisation – traitement – institutionnalisation.

Progressivement cette tendance a été rejetée pour faire place à une idéologie de l'inclusion depuis la Déclaration de Salamanque en 1994.

Sans surprise, Ph. Tremblay se réfère, dans sa recherche, à cette idéologie inclusive.

Ce faisant, il ne peut que se montrer méfiant voire particulièrement critique à l'égard des centres PMS, puisque ceux-ci sont habilités à orienter vers l'enseignement spécialisé, en précisant et justifiant le type qui correspond aux besoins spécifiques de l'élève.

Ne faut-il pas s'étonner de cette posture unilatérale dans une recherche-action ?

4.2 Fonctionnement des CPMS

Dans cette étude, les écoles sont clairement identifiées mais paradoxalement, ce n'est pas le cas des organismes orienteurs. Pourtant ceux-ci pourraient ne pas être des centres PMS mais éventuellement d'autres organismes orienteurs ; l'imprécision de l'étude n'apporte aucun éclairage à ce sujet.

Il eut été souhaitable d'affiner l'analyse de l'échantillon des centres PMS concernés. Les centres PMS étant maintenus dans l'anonymat, les lecteurs pourraient supposer que cette institution présente un fonctionnement uniformément peu flatteur, tel que le présente Ph. Tremblay.

Ce trait est encore amplifié par la méthodologie utilisée.

En l'occurrence, le chercheur précise « *nous avons peu ou pas pris en compte, ici, une série d'acteurs comme les directions, les agents CPMS, le personnel paramédical.* » Il cite cependant les centres PMS pour, entre autres, énoncer les pressions qu'ils subissent. Mais, il sélectionne des jugements sévères émis par certains enseignants à l'encontre de certains agents des centres PMS et ce, sans vérification.

N'y a-t-il pas là des biais d'observation et de sur généralisation ?

Il est difficile d'accepter ces jugements négatifs formulés sans nuance, ni la dépréciation systématique de la qualité du travail des centres PMS

Ces affirmations présentées comme des évidences non étayées, s'avèrent caricaturales.

N'y a-t-il pas lieu de s'étonner que de telles généralisations abusives puissent être développées dans une recherche universitaire ?

4.3 Orientation dans l'enseignement spécialisé de type 8

Ph. Tremblay regrette l'imprécision des données recueillies à travers les protocoles justificatifs relatifs aux orientations vers l'enseignement de type 8. Un projet d'avis commun du CSES et du CSCPMS sur l'actualisation du Protocole Justificatif est en chantier, il devrait circonscrire plus précisément ce qui est attendu des organismes orienteurs.

Importance d'orientations rigoureuses vers l'enseignement de type 8 :

Les CPMS ne mettent pas en doute l'importance d'établir des diagnostics rigoureux mais il convient de remarquer combien le champ des notions que recouvrent l'enseignement de type 8 est vaste et en mouvance.

Les classifications des troubles d'apprentissage peuvent varier selon les références bibliographiques.

Ph. Tremblay assimile même les troubles d'apprentissage à une "éponge sociologique". Et dans sa catégorisation par « mots-clés » des protocoles justificatifs, il dénonce le fait que les troubles des apprentissages ne concerneraient que 5% des raisons justifiant l'orientation en enseignement de type 8. Là encore l'analyse apparaît tronquée du fait de l'apriori du chercheur. En effet, il n'englobe pas dans sa notion de troubles des apprentissages les « dys. », ou encore les formulations « difficultés et retard d'apprentissage – troubles de la lecture ... ». Il établit donc des catégories qui lui permettent de confirmer son hypothèse : « Les élèves inscrits dans l'enseignement de type 8 seraient mal orientés ». Paradoxalement, en introduction, il met clairement en évidence l'hétérogénéité de ce que peuvent recouvrir les troubles d'apprentissage.

A ce flou autour du concept « troubles des apprentissages » s'ajoute l'évolution des recherches en neuropsychologie, notamment celles qui mettent l'accent sur les fonctions exécutives et les troubles attentionnels, avec ou sans hyperactivité, avec ou sans troubles des conduites pouvant altérer les possibilités d'apprentissage.

Même la notion de déficience mentale suscite débat, alors que comme chacun sait, l'enseignement de type 8 ne peut concerner les enfants qui présentent un retard mental. L'enseignement de type 1 se réfère à un QI entre 69 et 55, ce qui correspond dans la classification de l'OMS à la déficience mentale légère. Mais l'OMS précise aussi que la déficience mentale limite relève d'un QI entre 85 et 70.

La notion de déficience mentale dépend à l'évidence de sa définition, en particulier si on y inclut ou non la déficience limite.

Aussi, il ne faut guère s'étonner de l'hétérogénéité des élèves orientés en enseignement de type 8 dont certains pourraient avoisiner tantôt les élèves inscrits en enseignement de type 1, tantôt les élèves inscrits en enseignement de type 3. Sachant aussi que la perception de l'enseignement de type 8 est plus favorable que celle des enseignements de types 1 et 3 et que l'offre d'enseignement spécialisé relative aux types varie selon les situations locales.

Comme l'évoque Ph. Tremblay, les centres PMS subissent sans doute des pressions dans le cadre des orientations vers l'enseignement spécialisé, mais ils ne délivrent pas pour autant des attestations de « complaisance ».

Sur quels critères objectifs le chercheur se base-t-il pour mettre en cause la qualité du travail des CPMS, sans même avoir consulté ses représentants ?

Le chercheur s'est-il penché sur les rapports d'activités des CPMS ?

5. Conclusions

5.1 La comparaison n'a pas toujours raison

Les variables de cette étude sont tellement fluctuantes qu'il est impossible d'émettre des éléments comparatifs crédibles :

- des classes d'enseignement spécialisé à des niveaux d'apprentissages différents,
- 6 chercheurs stagiaires opérant dans des classes différentes,
- des temps d'observations inégaux,
- des relations chercheurs-enseignants appréciées différemment,
- des classes et un flux d'élèves différents au cours de la recherche

5.2 Ne pas confondre vitesse et précipitation

Il faut donner du temps au temps et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Il s'agit d'un long processus qui concerne aussi bien les élèves que les enseignants.

Les écoles, les enseignants, les parents et les CPMS n'ont pas eu suffisamment de recul et d'accompagnement pour collaborer efficacement à cette recherche.

5.3 Pour une recherche-action plus constructive

Une recherche sur l'intérêt du dispositif inclusif en Communauté française dégagant des modèles transférables et reproductibles aurait été plus intéressante et plus utile en relevant par exemple :

- les éléments non négociables,
- les constantes indispensables,
- des variantes possibles,
- des conseils pour une gestion de classe efficace,
- des pistes pour une meilleure gestion des relations humaines (entre enseignants, école-famille, CPMS, ...),
- des écueils à éviter,
- des résultats obtenus,
- ...

5.4 En conclusion

Ainsi qu'il l'a démontré à de nombreuses reprises et tout particulièrement dans son avis n° 127 sur l'intégration, le Conseil Supérieur est clairement acquis au principe de l'intégration.

Il est donc particulièrement dommage qu'un tel travail de recherche n'ait pu aboutir plus finement et n'ait pas vraiment mis en exergue la qualité manifeste du dispositif inclusif.

Il est également dommage que les autres types d'intégrations (statistiques en annexes : pages 13 à 17) qui se sont mises en place de manière efficace – et parfois même en parallèle⁴ de l'expérience « Inclusion » - ne soient même pas mentionnées dans la recherche.

Sachant qu'il convient de considérer l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire comme des ressources complémentaires, sachant que nous en sommes encore à la genèse de la mise en place d'un partenariat efficace, il est particulièrement important de mettre tout en œuvre pour que ce type de collaboration ait les meilleures chances de succès.

C'est pourquoi le Conseil Supérieur propose qu'une recherche-action établissant les critères de réussite d'un dispositif inclusif puisse être initiée sous l'égide d'un comité d'accompagnement constitué notamment d'experts.

Cet Avis a été réalisé par :

Madame Marie-Pierre Ansiaux, institutrice enseignement spécialisé dans un projet inclusif
Madame Rosanna Delussu, conseillère pour l'enseignement spécialisé
Madame Andréa Dupont, directrice de CPMSS
Monsieur Louis François, chargé de missions pour l'enseignement spécialisé
Madame Marie Gijbels, institutrice enseignement spécialisé dans un projet inclusif
Madame Janine Gobiet, conseillère pour l'enseignement spécialisé
Monsieur Paul André Leblanc, chargé de missions pour le Conseil supérieur
Madame Danielle Pécriaux, présidente du Conseil supérieur
Monsieur Alain Renzonnet, directeur d'une école d'enseignement spécialisé de type 8

⁴ Certains élèves sont venus rejoindre des classes inclusives au fil du temps via d'autres formules d'intégration.

ANEXES

INTEGRATION : SYNTHÈSE ANNÉE 2006 - 2007

Types	TOTAUX			
	M	P	S	G
Niveaux				
Intégration permanente totale	7	59	69	135
Intégration permanente partielle	7	33	7	47
Intégration temporaire totale	2			2
Intégration temporaire partielle	1	6		7
Totaux	17	98	76	191

INTEGRATION : SYNTHÈSE ANNÉE 2007 - 2008

Types	TOTAUX			
	M	P	S	G
Niveaux				
Intégration permanente totale	4	60	97	162
Intégration permanente partielle	8	7	4	19
Intégration temporaire totale				
Intégration temporaire partielle		6		6
Totaux	12	73	101	187

INTEGRATION : SYNTHÈSE ANNÉE 2008 – 2009

Types	TOTAUX			
	M	P	S	G
Niveaux				
Intégration permanente totale	2	73	111	186
Intégration permanente partielle	1	2	3	6
Intégration temporaire totale			3	3
Intégration temporaire partielle		7	1	8
Totaux	3	82	118	203

INTEGRATION : SYNTHÈSE ANNÉE 2009 – 2010

Types	TOTAUX			
	M	P	S	G
Niveaux				
Intégration permanente totale	4	160	129	293
Intégration permanente partielle	13	8	4	25
Intégration temporaire totale	15	148	26	189
Intégration temporaire partielle	7	9		16
Totaux	39	325	159	523

Niveaux	M	P	S	TOT
Totaux 2006 - 2007	17	98	76	191
Totaux 2007 - 2008	12	73	101	187
Totaux 2008 – 2009	3	82	118	203
Totaux 2009 – 2010	39	325	159	523

INTEGRATION : SYNTHESE ANNEE 2006 - 2007																						
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale			1	1			7	1	1	7	20		1	9	5	27	39	16	7	59	69	135
Intégration permanente partielle		1		2					2	1					5	30	6		7	33	7	47
Intégration temporaire totale															2				2			2
Intégration temporaire partielle			1				4			1								1	1	6		7
Totaux		1	2	3			11	1	3	9	20		1	9	12	57	45	17	17	98	76	191

INTEGRATION : SYNTHESE ANNEE 2007 - 2008																						
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale		2					7	3		8	20		1	12	4	23	61	21	4	60	97	162
Intégration permanente partielle									2	1					6	5	4	1	8	7	4	19
Intégration temporaire totale																						
Intégration temporaire partielle							5											1		6		6
Totaux		2					12	3	2	9	20		1	12	10	28	64	23	12	73	101	187

INTEGRATION : SYNTHESE ANNEE 2008 – 2009 (Chiffres au 13/10/2008)																						
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale	1	6				1	11	15	1	6	22		1	12		21	56	33	2	73	111	186
Intégration permanente partielle									1							1	3	1	1	2	3	6
Intégration temporaire totale		2						1														3
Intégration temporaire partielle				2			3				1							2		7	1	8
Totaux	1	8		2		1	14	16	2	6	23		1	12		22	59	36	3	82	118	203

INTEGRATION : SYNTHESE ANNEE 2009 – 2010																							
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX				
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G	
Intégration permanente totale	7	31		1			15	29		5	24	1	1	16	3	30	50	70	4	160	129	293	
Intégration permanente partielle	1	1	1			7	1			1	2				5	2	1	3	13	8	4	25	
Intégration temporaire totale	25	9	3	2			11	2	2	2	2		5		10	5	13	98	15	148	26	189	
Intégration temporaire partielle	2						4		1						6	1		2	7	9		16	
Totaux	35	49	4	3		7	31	31	3	8	28	1	6	16	24	38	64	173	39	325	159	523	

INTEGRATION : DEROGATIONS « LONGUE DISTANCE » 2006 - 2007																							
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX				
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G	
Longue distance											9					4				4	9	13	

INTEGRATION : DEROGATIONS « LONGUE DISTANCE » 2007 - 2008																							
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX				
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G	
Longue distance											7					3	1			3	8	11	

INTEGRATION : DEROGATIONS « LONGUE DISTANCE » 2008 – 2009 (Provisoire)																							
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX				
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G	
Longue distance							1				7			4		2	6			3	17	20	

INTEGRATION : DEROGATIONS « LONGUE DISTANCE » 2009 – 2010 en date du																							
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX				
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G	
Longue distance																							

INTEGRATIONS (2010 – 2011 en date du 22 novembre 2010)																						
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale	26	102	3	1		1	23	29	3	8	35		7	21	13	27	67	137	20	229	254	503
Intégration permanente partielle	3		3			4	1	2	1	2	2					8	24	3	8	17	28	53
Intégration temporaire totale	26	3	4	1		2	13		1	4	3		5	3	7	9	13	187	14	245	22	281
Intégration temporaire partielle			2			1									2	1			5	1	0	6
Totaux	55	105	12	2	0	8	37	31	5	14	40	0	12	24	22	45	104	327	47	492	304	843

INTEGRATIONS 2010 – 2011 sur Bruxelles-Capitale (en date du 7/01/2011)																						
Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale		8	1					3		4	15		3	7		15	36	33	1	55	69	125
Intégration permanente partielle			1			4			1						1			2	5	4	0	9
Intégration temporaire totale	2	1	1				1			1			4	3	1	8	10	32	2	47	15	64
Intégration temporaire partielle			1												1	1			2	1	0	3
Totaux	2	9	4	0	0	4	1	3	0	5	16	0	7	10	2	25	46	67	10	107	84	201

INTEGRATIONS 2010 – 2011 en Région wallonne (en date du 7/01/2011)

Types	T1		T2			T3			T4			T6			T7			T8	TOTAUX			
Niveaux	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	M	P	S	P	M	P	S	G
Intégration permanente totale	26	88	2	1		1	24	25	3	4	20		5	14	13	12	31	103	19	175	178	372
Intégration permanente partielle	3		2					2	1	1	3				9	23		2	12	29	5	46
Intégration temporaire totale	24	2	3	1		2	13		1	4	2		1		6	1	3	157	12	201	7	220
Intégration temporaire partielle			1			1									1				3	0	0	3
Totaux	53	90	8	2	0	4	37	27	5	9	25	0	6	14	29	36	34	262	46	405	190	641