

**Faculté des sciences économiques, sociales,
politiques et de communication**

**Réception de la réforme de l'inclusion du Pacte pour un
Enseignement d'Excellence par les acteurs pédagogiques.**

**Comment les acteurs pédagogiques, accueillants des élèves déficients
auditifs, traduisent, vivent et mettent en place la nouvelle réforme de
l'inclusion proposée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence**

Auteure : Majda ACHAB

Promotrice : Marie Verhoeven

Lectrices : Kaoutar Boustani Dahan, Amandine Bernal Gonzalez

Année académique 2022-2023

Master en politique économique et sociale





**Faculté des sciences économiques, sociales,
politiques et de communication**

**Réception de la réforme de l'inclusion du Pacte pour un Enseignement
d'Excellence par les acteurs pédagogiques.**

**Comment les acteurs pédagogiques, accueillants des élèves déficients
auditifs, traduisent, vivent et mettent en place la nouvelle réforme de
l'inclusion proposée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence**

Auteure : Majda ACHAB

Promotrice : Marie Verhoeven

Lectrices : Kaoutar Boustani Dahan, Amandine Bernal Gonzalez

Année académique 2022-2023

Master en politique économique et sociale

Remerciements

Je tiens à remercier, dans un premier temps toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de ce master en sciences politique, économique et sociale.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'université Louvain-La-Neuve et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour la collaboration dans mon projet.

Je voudrais aussi remercier, ma promotrice, Madame Marie VERHOEVEN, professeure de sociologie à l'université de Louvain-La-Neuve, pour sa patience, ses encouragements et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion, ainsi que les membres du jury Mesdames Amandine BERNAL GONZALEZ et Kaoutar BOUSTANI pour leur écoute et leurs conseils.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation et la rédaction de ce mémoire :

Tout d'abord, aux personnes que j'ai interviewées, qui ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions, ainsi qu'à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions.



Mes amis ont été d'un grand soutien, particulièrement Nawal MARHDER qui a relu et corrigé ce mémoire, qui a nourri mes réflexions et a été à l'origine d'une profonde satisfaction intellectuelle ; ses conseils de rédaction ont été très précieux.

Un remerciement sincère à Noureddine KADIRI et à sa femme Emma POLLET, pour m'avoir motivée à maintenir le cap lors de mon parcours d'études ; ils ont toujours été à mes côtés afin que je croie en moi et en mes capacités.

A ma famille pour son soutien constant et ses encouragements.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.



Référentiel de sigles et acronymes

Pour notre mémoire, nous avons utilisé plusieurs sigles et acronymes. Pour faciliter la lecture de notre écrit, nous avons décidé de créer un référentiel de ceux qui seront présents au sein de notre travail.

- A.K.A. : Alphabet des kinèmes assistés
- A.P.E.D.A.F. : Association des Parents d'Enfants déficients Auditifs Francophone
- A.R. : Aménagement Raisonnable
- A.S.L: American Sign Language¹
- A.W.I.P.H. : Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées
- C.A.P. : Commission d'Assistance Public
- C.C.P : Centre Comprendre et Parler
- C.D.P.H. : Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées.
- C.E.F.E.S. le Centre d'Etude et de Formation pour Education Spécialisée et inclusive
- C.I.F : Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap
- C.I.H. : Classification Internationale des Handicaps
- C.S.E.S. : Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé
- F.F.S.B: Fédération Francophone des Sourds de Belgique
- F.G.T.B. : Fédération Générale du travail de Belgique
- F.M.S. : Fédération Mondiale des Sourds
- F.N.R.S.H. : Fond National de Reclassement sociale des Handicapées.
- F.O.P.E.S. : Faculté ouverte de politique économique et sociale
- F.W.B. : Fédération Wallonie-Bruxelles
- I.N.A.M.I.: Institut Nationale d'Assurance Maladie Invalidité
- J.M.S: journée mondiale des Sourds
- L.S.F. : Langue des signes de France
- O.M.S. : Organisation Mondiale de la Santé



- O.N.U. : Organisation des Nations Unis
- O.R.C : outils de régulation basé sur la connaissance
- P.E.E. : Pacte pour un Enseignement d'Excellence
- P.H.A.R.E : Le service pour Personne Handicapée Autonomie Recherchée :
- P.I.A. : plan individuel d'apprentissage
- SETca : Syndicat des Employés techniciens et Cadres de Belgique
- T.C : Communication Totale
- U.N.E.S.C.O : organisation des nation unies pour l'éducation, la science et la culture



Table des matières

0	Introduction	8
1	Chapitre I : Définitions préliminaires.....	13
1.1	Introduction.....	13
1.2	La construction sociale et historique porté sur le handicap : quelques précisions... 13	
1.2.1	Le public cible de cette recherche : Les sourds et « leur monde »	14
1.2.1.1	Quelques chiffres.....	14
1.2.1.2	Handicap invisible	15
1.2.1.3	Communication	16
1.2.1.3.1	La langue des signes.....	16
1.2.1.3.2	Le bilinguisme	17
1.2.2	Eclaircissements de l'intégration et l'inclusion en contexte scolaire	17
1.2.2.1	La question de "l'intégration" en contexte scolaire.....	18
1.2.2.2	Focus question de l'inclusion en contexte scolaire	21
1.2.2.2.1	Conceptualisation de l'éducation inclusive	21
1.2.2.2.2	Les enjeux de la mise en œuvre d'une éducation inclusive.....	23
1.3	Conclusion.....	25
2	Chapitre II : Cadre institutionnel.....	27
2.1	Évolution chronologique des axes législatifs majeurs	27
2.1.1	Assistanat et handicap dans l'histoire belge.....	27
2.1.1.1	Evolution des structures de prise en <i>charge</i> et d'intégration de personnes handicapées dans la société en FWB	28
2.1.2	L'enseignement pour les élèves atteints de surdité en FWB	31
2.1.2.1	L'intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire	34
2.1.3	Les modalités d'implémentations de l'intégration par l'enseignement spécialisé	
	35	
2.1.3.1.1	Le P.I.A.....	35



2.1.3.1.2	Les aménagements raisonnables au sein des établissements d'enseignement ordinaire	37
2.1.3.2	Accompagnement des élèves porteurs de déficience(s) auditives dans l'intégration scolaire	41
2.1.4	Modification du décret au niveau du handicap en FWB.....	43
2.1.5	Les changements proposés par le "Pacte pour un Enseignement d'Excellence" (PEE) en vue de favoriser l'inclusion scolaire.	45
2.1.5.1	2.4.1. Evolutions générales des changements pour un PEE	45
2.1.5.2	Le plan de pilotage et la contractualisation concertée.....	48
2.2	Conclusion.....	49
3	Chapitre III : Cadre théorique.....	52
3.1	Développement du concept politique publique : l'approche de la sociologie de la traduction et néo-institutionnaliste	53
3.1.1	Les politiques publiques et leur mise en œuvre : de quoi parle-t-on ?.....	53
3.1.2	Approche de la politique publique d'inclusion du PEE à travers la sociologie de la traduction et néo-institutionnaliste	55
3.1.2.1	La sociologie de la traduction et son application à la réforme PEE en contexte scolaire.....	56
3.1.2.2	Processus d'institutionnalisation	60
3.1.2.3	Conclusion : problématiser la mise en œuvre des réformes en faveur de l'inclusion	61
4	Chapitre IV : Méthodologie.....	63
4.1.	Problématisation de la recherche et hypothèses de travail	63
4.2.	Développement des entretiens semi-directifs et élaboration des questions de recherche	64
4.3.	Processus d'échantillonnage : choix et présentation du public interrogé.....	67
4.4.	Grille d'interprétation et d'analyse des entretiens.....	72
5	Chapitre V : Résultats d'analyse	74



5.1	Analyse du matériau au prisme de la sociologie de la traduction	75
5.1.1	La problématisation	75
5.1.1.1	Intéressement	81
5.1.1.2	Enrôlement.....	86
5.1.1.3	Mobilisation.....	88
5.1.2	Résultats selon la typologie des légitimités	91
5.1.2.1	Perception de la réforme par les acteurs au regard de la légitimité cognitive 92	
5.1.2.2	Perception de la réforme par les acteurs au regard de la légitimité morale 96	
5.1.2.2.1	Perception de la réforme de l'inclusion au regard de la légitimité morale 99	
5.1.2.2.2	Regards des acteurs pédagogiques de Namur sur les Spécificités liées à l'inclusion des personnes sourds.....	101
5.1.2.3	Perception des aménagements raisonnables (AR) scolaires, de leur « faisabilité » par les acteurs pédagogiques au regard de la légitimité pragmatique..	105
5.1.3	Discussion	109
6	Conclusion finale.....	116
7	Bibliographie	120
8	Annexes	126
8.1	Guide d'entretien.....	126
8.2	Transcription entretien	127
8.2.1	Interviews.....	127
8.2.1.1	Entretien 1 : Directrice ASBL école ordinaire Namur	127
8.2.1.2	Entretien 2 : directeur école ordinaire de Bruxelles	135
8.2.1.3	Entretien 3 : professeure de l'école ordinaire de Bruxelles.....	140
8.2.1.4	Entretien 4 : Directrice école ordinaire Namur.....	148
8.2.1.5	Entretien 5 : coordinatrice pédagogique école ordinaire de Namur	163



0 Introduction

Le monde de la surdité est peu connu, bien que la culture populaire véhicule plusieurs adages à son propos, tels que : « Tomber dans l'oreille d'un sourd » (ne pas être pris en compte), « Avoir un dialogue de sourds » (avoir du mal à se comprendre), « Il vaut mieux entendre ça que d'être sourd » (marquer son complet désaccord avec certains propos). Aussi, les expressions en lien avec la surdité renvoient au fait de ne pas entendre et la personne porteuse de déficiences auditives est souvent réduite à son handicap.

Comme l'intérêt pour le monde de la surdité et ces enfants atypiques fait partie de notre parcours de vie, nous avons orienté notre carrière professionnelle dans le but d'en apprendre plus sur le *monde du silence*. Notre intérêt a été mu par nos valeurs d'égalité entre tous, peu importe les spécificités que nous portons.

Cette réalité fait désormais partie de notre quotidien, en tant qu'aidante et/ou professeure, mais au second plan car nous ne sommes pas porteuses de ce handicap.

Ce mémoire est né de constats que nous avons pu faire lors de notre parcours personnel et professionnel en tant qu'interprète scolaire. Nous nous appuyons sur notre expertise de plusieurs années en tant qu'aidante et interprète scolaire en langue des signes (de la langue orale à la langue signée). Si le parcours scolaire occupe une place importante et déterminante dans la vie et l'avenir des jeunes déficients auditifs, celui-ci est loin d'être facile pour ce public. Au cours de notre pratique professionnelle, nous avons en effet constaté que lorsqu'un élève porteur de déficience(s) auditive(s) est inscrit dans l'enseignement ordinaire en intégration¹, dans les établissements que j'ai pu fréquenter, il m'a semblé qu'ils attendent le plus souvent de l'élève à besoins spécifiques qu'il s'adapte et prenne lui-même en charge son apprentissage de manière autonome, afin de ne pas représenter une charge supplémentaire pour l'établissement

¹ En Communauté française de Belgique, le terme intégration est utilisé depuis le décret du 3 mars 2004 celui-ci porte sur l'organisation de l'enseignement spécialisé et la coordination de l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire. L'élève bénéficie d'aménagements raisonnables et a accès à un certain soutien. L'intégration scolaire ne concerne qu'un nombre limité d'élèves et demande l'accord des deux écoles. Nous précisons dans le corps du mémoire quelle politique se reflète à cette notion d'intégration scolaire.



scolaire. Nous avons aussi observé que les établissements scolaires ordinaires dans lesquels nous avons travaillé manquaient de moyens et de formation pour remplir leurs missions d'accueillants, en intégration, et ce pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins spécifiques.

Si les constats quotidiens restent préoccupants au sujet de la scolarisation des jeunes porteurs de singularités, et notamment déficients auditifs, les politiques éducatives n'y restent pas totalement indifférentes. Depuis les années 2000, plusieurs mesures ont prôné un renforcement de l'intégration et une participation des personnes handicapées pour progressivement glisser vers un discours prônant l'inclusion. Le projet d'un enseignement plus inclusif et adapté à toutes les particularités est de plus en plus souvent brandi, en Belgique comme ailleurs. Actuellement, une grande réforme du système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), appelée Pacte pour un Enseignement d'excellence, dans son axe stratégique 4 de l'avis n°3, aspire à rendre l'école plus inclusive. L'un de ses objectifs est de « *répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire*² » (FWB, 2017, p.244). Par conséquent, cette réforme induit des changements concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, telles que la (1) réforme de l'orientation vers l'enseignement spécialisé, la (2) réforme de l'intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire, prônant non seulement l'intégration, mais « l'inclusion³ ». Cette dernière mesure met en exergue l'importance de décroisonner et recentrer l'enseignement spécialisé⁴ sur les étudiants qui y ont vraiment leur place, ainsi que la nécessité de répondre aux besoins spécifiques des élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire. C'est précisément vers cette réforme et sa réception que notre mémoire s'est tourné. Il nous semblait que notre formation en Politique Economique et Sociale à la FOPES concernant les politiques publiques pouvait nous fournir les outils

² Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017a). Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Avis n°3. 223-290. Retrieved from: http://www.pactedexcellence.be/wpcontent/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

³ L'inclusion scolaire implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. L'école accueille chaque enfant dans une même classe sans distinction, en apportant un soutien approprié aux élèves ayant des besoins spécifiques. (Nous définirons cette notion ainsi que la réforme qui s'y rapport)

⁴ Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017b). Décloisonnement enseignement ordinaire et spécialisé. <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/07/decloisonnerenseignement-ordinaire-et-specialise/>



nécessaires à l'analyse des réformes éducatives face au « handicap », à la diversité des apprenants, et à leur réception au sein des structures institutionnelles existantes. Armée de ces outils, nous avons donc choisi d'analyser *l'inclusion scolaire des élèves à besoin(s) spécifique(s) de type 7 (porteurs de déficience(s) auditive(s))*. Plus précisément, nous voulons analyser les mesures proposées par le PEE, le Pacte pour un enseignement d'excellence, en faveur de l'inclusion, et comprendre *la mise en œuvre de cette politique publique au niveau local, la perception de ses effets*.

Pour ce faire, notre démarche de recherche devra prendre en compte le cadre politique mais aussi juridique de ces réformes (analyse des décrets), produire des données empiriques en interrogeant des acteurs concernés par leur implémentation, mais aussi recourir à des cadres conceptuels (issus essentiellement de la sociologie) pour interpréter ces données au regard de la théorie.

Ce questionnement de recherche se décline en plusieurs dimensions.

D'abord, il nous amène à approcher le domaine du handicap au niveau politique. En Belgique francophone, quelles ont été historiquement les grandes politiques de prise en charge du « handicap » (notamment de la surdité) ?

- Qu'en est-il, 13 ans après, que la FWB à accepter en 2009 la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées dans l'enseignement ?
- Que disent les textes de loi ?
- Y a-t-il des politiques d'inclusion dans l'enseignement pour les personnes porteuses de handicap dans l'enseignement ordinaire ?
- Actuellement, que prévoit-on pour les élèves porteurs de déficience(s) auditive(s) ?

A partir de là, notre recherche se focalise sur la traduction (entendue comme *interprétation* et comme *mise en œuvre*) de la réforme de l'inclusion proposée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Autrement dit,

- Comment les acteurs de terrain comprennent-ils ces nouvelles mesures ?
- Quel sens et quelle légitimité leur donnent-ils, et quelles critiques formulent-ils éventuellement à son sujet ?
- Concrètement, comment ces réformes se reflètent-elles dans les pratiques professionnelles, telles que les enseignants et enseignantes nous les rapportent ?



Plus précisément, nous nous centrerons sur une école ordinaire mettant en place un enseignement inclusif et une école qui propose un enseignement en intégration, afin d'explorer **comment les accompagnants, les acteurs du corps enseignant ainsi que certaines directions d'établissements ont perçu et reçu les nouvelles directives du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en matière d'inclusion. De manière spécifique, comment cette nouvelle réforme impacte-t-elle la prise en charge du public sourd aux yeux des intervenants de terrain ?**

Enfin, notre travail de mémoire vise à répondre à cette dernière question sur l'impact de cette nouvelle réforme sur les acteurs du corps enseignant qui s'articule autour de quatre chapitres.

Dans le premier chapitre, nous apportons quelques définitions préalables, pour mieux comprendre le public-cible au cœur de notre étude. Nous irons du plus large au plus spécifique : nous partons du handicap de manière générale pour ensuite mettre le focus sur notre public cible « les sourds », en nous attardant sur ce qu'on pourrait appeler leur « monde » (univers sociologique particulier).

Notre deuxième chapitre traite du cadre institutionnel, nous y retraçons l'évolution de la place de la personne porteuse de handicap au sein de la société occidentale, et ce, de manière chronologique. Nous nous intéressons aux différentes définitions du handicap en partant du niveau international jusqu'au niveau national. Nous définirons les différentes notions clés du cœur de notre recherche : l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire. Nous mettrons ensuite en évidence l'évolution de la construction de ces notions en lien avec PEE. Ainsi, nous dessinons les contours de notre problématique en explorant successivement la littérature relative à l'intégration et à l'inclusion. Ce faisant, nous avons pu mieux comprendre les modes de perception et d'appréhension des personnes en situation de handicap par la société. Nous étayons ensuite notre propos en introduisant le développement historique de l'enseignement spécialisé en Belgique francophone. Pour clarifier nos propos, nous nous basons sur les textes légaux qui ont permis de mettre en place l'enseignement spécialisé de manière officielle et locale. Nous décrivons brièvement le système éducatif dans lequel évoluent les jeunes déficients auditifs (notre public cible) en Belgique francophone. Nous nous focaliserons sur la nouvelle réforme de l'inclusion du pacte pour un enseignement d'excellence.

Dans notre troisième chapitre, nous présentons le cadre théorique. Nous mobilisons, pour notre travail, un courant des sciences politiques (ou de la sociologie politique) relatif à l'analyse



des politiques publiques. Cette approche nous semble pertinente au regard de notre question de recherche, portant sur l'interprétation et la réception d'une politique publique d'éducation par les acteurs de terrain. Nous espérons ainsi comprendre ce qui se joue entre d'une part les politiques publiques d'inclusion et d'autre part, les acteurs du monde de l'enseignement. Plus précisément, nous nous référons à deux composantes de ce courant de recherche (sociologique politique) : d'une part l'approche de la sociologie de la traduction³ et d'autre part la sociologie néo-institutionnelle⁴. La première vise à comprendre les nouveaux cheminements que prennent les orientations d'une politique publique, lorsqu'elles sont diffusées vers les acteurs de terrain et comment ils se les approprient. La deuxième se penche sur les dimensions institutionnelles des systèmes sociaux et sur la question de la légitimité des réformes. Nous utilisons la typologie de Suchman⁵ qui distingue trois types de légitimité : cognitif, moral et pragmatique, que nous confronterons ultérieurement à nos données.

Dans notre quatrième chapitre, nous présentons notre méthodologie de recherche. Nous avons opté pour une méthode déductive (ou en tout cas, semi-inductive) nous permettant de confronter nos hypothèses de travail à nos données de terrain, afin de les valider ou de les infirmer mais aussi de les enrichir par nos données (. Nous exposerons comment nous avons récolté et exploité les données empiriques, que ce soit sous la forme d'entretiens semi-directifs avec des acteurs-clés ou de documents écrits (textes de loi, articles scientifiques et concepts sociologiques). Nous avons opté pour une étude qualitative et choisi de mener des entretiens semi-directifs pour répondre à nos hypothèses de départ. Nous avons réalisé des interviews de plusieurs acteurs travaillant dans le secteur de l'enseignement (directeurs et membres de l'équipe pédagogique) et accueillant le public auquel nous nous intéressons : les élèves porteurs de déficiences auditives.

In fine, une conclusion générale clôt ce travail de recherche, nous y proposons des pistes de réflexion pour éventuellement mener à d'autres possibles. Nous proposons ensuite quelques recommandations, résultantes de témoignages issus de professionnels concernés par cette réforme de l'inclusion proposée par le PEE.



1 Chapitre I : Définitions préliminaires

1.1 Introduction

Etant donné que nous nous intéressons aux mesures promouvant l'inclusion scolaire dans notre système éducatif, dans le sillage du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, il nous a semblé important de contextualiser cette question en revenant brièvement sur la manière dont le handicap a été historiquement défini, nommé et pris en charge socialement. Nous mettons le focus sur le public cible : les déficients auditifs. Nous parlons de ce handicap invisible ainsi que des deux moyens de communication les plus utilisés par cette communauté. Nous fermons ce chapitre en définissant et en développant la notion d'inclusion scolaire en comparaison avec celle d'intégration scolaire et en commençant par cette dernière, puisqu'elle précède chronologiquement celle d'inclusion dans l'histoire des débats scientifiques en regard des enjeux du handicap en général.

1.2 La construction sociale et historique porté sur le handicap : quelques précisions.

Si, dès le départ, le mot de handicap renvoie à une forme de *mise à égalité* dans le cadre du jeu ou du sport, le regard porté sur le handicap que nous entendons à l'heure actuelle évolue et s'appréhende entre autres sous l'angle des définitions officielles (institutionnelles et scientifiques).

Dans le sens commun, le terme handicapé est défini classiquement⁵ comme étant une : « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société due à une altération des capacités sensorielles, physiques, mentales, cognitives ou psychiques* »

En Belgique francophone, la Communauté française définit le handicap comme tel « *Est considérée comme handicapée toute personne mineure ou majeure présentant une limitation importante de ses capacités d'intégration sociale ou professionnelle suite à une altération de*

⁵ LAROUSSE, Langue française : « Handicap », URL :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/handicap>. Consulté le 13 janvier 2022



ses facultés mentales, sensorielles ou physiques, qui engendre la nécessité d'une intervention de la société »⁶.

Le terme « handicapé » renvoie à une personne qui se trouve socialement freinée par une altération des facultés considérées comme nécessaires à la participation à la vie sociale et non à une situation sociale. De plus, cette participation trouve une acuité dans la mesure où elle est parallèle à une intégration dans le tissu social, pour laquelle le travail est un vecteur important. Tout semble être une question de notion et d'estime selon une échelle de jugement de valeur en relation avec une productivité et une capacité de s'adapter au reste de la société.

1.2.1 Le public cible de cette recherche : Les sourds et « leur monde »

1.2.1.1 Quelques chiffres

La question de la surdité nécessite d'être précisée et distinguée d'autres formes de handicaps.

En Belgique, on dénombre environ 1.300.000 déficients auditifs, tous degrés confondus, dont environ 90.000 sourds⁷. La Fédération Francophone des Sourds de Belgique (FFSB) estime, en 2019, le nombre de signants entre 30 000 et 50 000 personnes⁸.

Ces réalités plurielles montrent combien la surdité est complexe et variée d'un sujet à l'autre. Les "sourds" constituent un échantillon particulier parmi un nombre non négligeable de type de surdité. Certains sont dans un silence profond depuis la naissance ou sont devenus sourds au cours de leur trajectoire de vie, d'autres sont appareillés de sorte à améliorer leurs capacités auditives, tandis que d'autres sont malentendants et sont susceptibles de distinguer sans aide certains sons dans leur environnement.

⁶ Le Conseil régional wallon, « Décret relatif à l'intégration des personnes handicapées », article 2 §1. 1995. URL : <https://wallex.wallonie.be/contents/acts/7/7597/1.html>. Consulté le 18 mars 2022

⁷ Fiche rédigée par les S.A.R.E., actualisé avec la collaboration de la FFSB et de ses partenaires, éditée par l'AVIQ

⁸ Fédération francophone des Sourds de Belgique (FFSB), « Rapport d'activités 2019 », Bruxelles, FFSB, 2019. URL : <http://www.ffsb.be/ra2019/>. Consulté le 12 avril 2022



Par souci de clarté dans le cadre de notre mémoire, nous engloberons l'ensemble des réalités de la surdité dans le mot « sourd ».

A cela, s'ajoute le fait qu'il y a aussi une diversité de réalités relative au contexte familial, aux formes d'apprentissage et aux manières de communiquer avec autrui. Des personnes sourdes communiquent entre elles grâce à la langue des signes, alors que certaines favorisent d'autres moyens de communication (cf. *infra*).

Cependant, encore aujourd'hui, nous entendons parler de « sourd-muet » pour désigner les sourds. Cette appellation encore couramment utilisée ne correspond pas à la réalité. En fait, il s'agit d'une vulgate qui trouve son origine dans la méconnaissance de la problématique de la surdité. Les sourds peuvent produire des sons puisque l'appareil phonatoire n'est pas concerné par l'anomalie et reste intact. Une éducation à la parole lui permet de communiquer oralement.

« Un sourd n'est pas muet, il le devient ! (...) Ils ignoraient que la mutité n'était pas une maladie en soi mais qu'elle était seulement la conséquence de la surdité. Dans le tout venant de ceux qui recouraient à cette appellation, plus d'un, en revanche, aurait été surpris d'apprendre que parmi les sourds-muets, beaucoup parlent⁹. »

1.2.1.2 Handicap invisible

Les définitions médicales permettent de souligner l'altération de l'audition des personnes concernées et, par conséquent, que la surdité est un handicap qui n'est pas visible. Cette caractéristique d'invisibilité tendrait dans le même temps à invisibiliser les problèmes que ces personnes rencontrent dans le cadre de leurs interactions sociales et leur mouvement dans l'environnement.

« [...] La surdité est un handicap invisible. Ceci n'est pas présenté comme un avantage, mais bien le contraire, comme une sorte de handicap surajouté. Il semblerait que le sourd serait moins handicapé, c'est-à-dire que la condition sociale qui lui est faite serait meilleure si la surdité se voyait [...] cet inconvénient de l'invisibilité du handicap peut paraître de prime

⁹ MOTTEZ B., « Les sourds existent-ils ? » In La parole des sourds, Psychanalyse et surdités n°46-47, printemps-été, 1993, p.51.



abord paradoxal lorsqu'on pense au nombre de personnes pour lesquelles c'est au contraire la visibilité de leur handicap qui pose un problème¹⁰ ».

Si la visibilité peut entraîner des conséquences dans le regard de l'autre, comme des coups d'œil insistants, des remarques, de la pitié, etc. “ne pas entendre ne se voit pas” et donc cela ne se remarque pas au premier coup d'œil et n'est peut-être même pas perceptible par le grand public. De ce fait, les situations les plus délicates peuvent être (justement) handicapantes si la personne atteinte ne fait pas la *démarche de demander de l'aide*. On peut considérer que la reconnaissance du handicap par l'environnement et l'aide apportée en conséquence dépend de l'interaction possible avec une personne porteur d'handicap.

1.2.1.3 Communication

On retrouve différents modes de communications directs qui s'offrent aux élèves porteurs de déficiences auditives telles que la communication orale, la communication écrite et la communication totale¹¹. Nous décrirons plus spécifiquement les plus répandues : la langue des signes et le bilinguisme.

1.2.1.3.1 La langue des signes

¹⁰ MOTTEZ B., « La surdité dans la vie de tous les jours », Paris, CTNERHI (Centre Technique National d'Etudes et de Recherches), 1981, p.55.

¹¹ . La communication totale, officialisée en 1968 aux USA, est « une philosophie qui préconise l'utilisation de toutes les méthodes pour l'enseignement aux enfants qui sont sourds : la Langue des Signes, les systèmes de signes, la parole, la lecture labiale, les prothèses auditives, etc. Le principe derrière la communication totale est d'utiliser celle des méthodes qui répond le mieux aux besoins et aux capacités de l'enfant sourd. Dans la pratique cependant, la méthode réellement utilisée tend à être choisie pour satisfaire les besoins personnels des enseignants, qui sont guidés par leurs propres préférences et qualifications. » Association des Sourds du Canada, www.cad.ca/fr/issues/language.asp citer par PERINI M. et RIGHINI-LEROY E., « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur », Les Actes de Lecture n°101, mars 2008, dossier P.78-79.



« *La langue des signes recourt à des signifiants découpés dans l'univers spatio-gestuel comme le langage oral recourt à des signifiants découpés dans l'univers acoustico-temporel.* »¹²

Reconnue comme langue officielle depuis le 22 octobre 2003¹³, la langue des signes propose bien plus qu'une transposition de la langue orale, même si sa structure diffère du français.

La langue des signes est une langue gestuelle qui répond directement aux besoins de communication et aux attentes des personnes sourdes. Elle permet de communiquer sur des faits concrets, de scènes du réel mais aussi de tout ce qui correspond à l'abstrait : une pensée, une réflexion intellectuelle.

1.2.1.3.2 Le bilinguisme

Le bilinguisme pour les sourds est la combinaison de la langue des signes et du français et se traduit à travers la lecture et l'écriture. « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réalise au travers de la médiation de la langue des signes. »¹⁴

Cette méthode permet aux sourds de s'intégrer au monde entendant ; elle est le moyen de communication qui remporte le plus de succès. « *La nécessité de l'usage de la langue des signes dans l'éducation de l'enfant sourd est maintenant comprise par la plupart des professionnels et de nombreuses institutions s'orientent vers une éducation bilingue.* »¹⁵ Le besoin de communication est fondamental dès la naissance. Partant de ce postulat, les parents d'enfants sourds sont amenés à faire des choix de communication.

1.2.2 Eclaircissements de l'intégration et l'inclusion en contexte scolaire

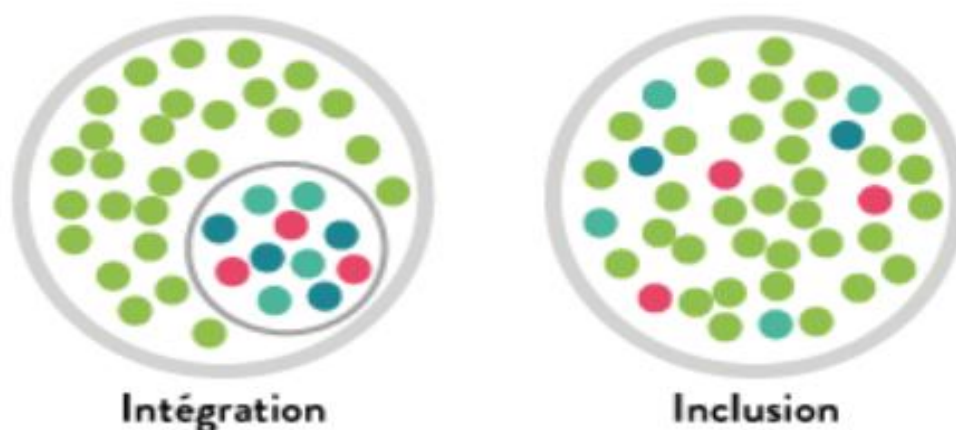
¹² POIZAL M., « La voix sourde – la société face à la surdité », Paris, Métaillé, 1996, p.92

¹³ Site officiel de la communauté française de Belgique. URL : <http://www.cfwb.be/index.php?id=65>.

Dernière consultation le 10 mai 2022

¹⁴ VIROLE B., « Psychologie de la surdité », Paris, De Boeck Université, 2000 (1ère éd. 1996), p.419.

¹⁵ SACKS O., « Des yeux pour entendre – voyage au pays des sourds », Paris, Seuil, 1996, p. 383.



16

1.2.2.1 La question de “l’intégration” en contexte scolaire

Dans la littérature scientifique ainsi que dans le jargon du monde commun, on observe souvent une confusion des concepts “d’intégration” et d’inclusion” scolaire alors qu’ils ne sont pas une seule et même approche éducative et qu’ils renvoient à des visions différentes du rapport entre handicap et environnement.

Au niveau étymologique, le terme intégration est dérivé du latin *integrare*, qui signifie « renouveler, faire participer, associer ». Cette origine sémantique explique à elle seule son action.

Un des pères de la sociologie classique, **Émile Durkheim**, s’intéresse à l’intégration sociale dans son questionnement sur la production sociale du phénomène de suicide. D’après Vincent Tiberj, il définit alors le terme d’intégration - dans son sens large - comme le processus par lequel l’individu prend place dans une société et se socialise. L’individu intègre les normes et valeurs qui déterminent la société ; cet apprentissage se fait par le lien de la famille, l’école ou les pairs dans la socialisation.¹⁷

¹⁶ <https://www.inclusion-asbl.be/inclusion-quest-ce-que-cest/> Visité le 23 juillet 2022

¹⁷ Vincent Tiberj, « Intégration », *Sociologie* [Online], Les 100 mots de la sociologie, Online depuis 01 Dec 2014. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2484> consulté 1 janvier 23



Si son intérêt ne porte donc pas sur la question du handicap en tant que telle, ses réflexions laissent apparaître l'importance de la socialisation et les transformations du lien social dans une société en situation de modernisation.

Dans le sens commun, et dans la lignée des présupposés que l'on retrouve chez E. Durkheim, l'intégration est définie dans le dictionnaire *Robert* comme une forme d'*assimilation (d'un individu, d'un groupe) à une communauté, à un groupe social (→ intégrer). L'intégration politique, sociale, culturelle (opposé à ségrégation)*. De son côté, le Dictionnaire *Larousse* souligne que l'intégration est entendue comme une action qui permet à *une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment)*.

C'est à partir des années 60 jusque dans les années 80, comme le cite l'expert politique canadien Michel Trépanier¹⁸, que plusieurs auteurs (Birch ; Gottlieb; Kaufmann; Reynolds; Wolfensberger) vont s'attarder à définir dans la littérature scientifique l'intégration dans le champ scolaire.

En 1978, Omer Donald Robichaud, auteur et docteur en éducation, a analysé leurs diverses interprétations et en propose la définition générale suivante à partir des caractéristiques communes retenues :

*"Le mouvement d'intégration préconise que l'éducation des enfants handicapés doit, autant que possible, se dérouler à l'intérieur du système d'éducation régulier et encourager un contact maximum entre les enfants handicapés et les enfants normaux. L'intégration de l'enfant handicapé au système d'éducation régulier doit aussi garantir à l'enfant handicapé une adaptation sociale adéquate et un rendement scolaire maximum. Il semble de plus en plus évident que pour assurer un rendement scolaire maximum à l'enfant handicapé, le système scolaire régulier doit être prêt à lui offrir une éducation individualisée"*¹⁹

Cette définition de l'intégration de Robichaud est axée sur les apprentissages de chaque élève. Elle met en lumière les deux objectifs principaux poursuivis par l'intégration scolaire :

- Le premier renvoie au fait que les élèves de l'enseignement spécialisé puissent être intégrés petit à petit dans l'enseignement ordinaire.

N.S. Trépanier, M. Paré ; (2010) « *Des Modèles de Service Pour Favoriser l'Intégration Scolaire* » ; P.33

¹⁹Robichaud, O. & Landry, R. (1982). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 451-462. <https://doi.org/10.7202/900384ar>



- Le second objectif vise à permettre aux élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire, et porteurs de besoins spécifiques de continuer à profiter des services de l'enseignement spécialisé tout en fréquentant l'enseignement ordinaire.

Ce processus implique donc que l'élève doit être porteur de certaines aptitudes pour être accueilli dans l'enseignement ordinaire.

Si la définition de Robichaud mettait déjà l'accent sur la nécessité d'une approche individualisée et adaptée de la part du système scolaire, les réflexions dans la littérature scientifique témoignent que les transformations du système scolaire ne suivent pas d'emblée cette ligne directrice. On retrouve en effet une réflexion sociologique critique sur cette propension du système scolaire à demander à l'enfant à s'adapter aux normes scolaires dominantes.

Comme le notent Plaisance et *al.* en 2007, l'intégration consiste à *accepter à l'école (ordinaire), ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités*²⁰ ». En ce sens, H. Benoit et P. Tremblay expliquent que le plus souvent la société attend de l'élève qu'il s'adapte²¹ et cela également dans l'école, pour s'ajuster aux normes scolaires et sociales²².

Il est alors majoritairement partagé que l'élève en intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire « *doit posséder les capacités attendues et accéder aux mêmes apprentissages que ses*

²⁰ Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37, p160(1), 159- 164. doi : 10.3917/nras.037.0159

²¹ Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. Reliance, 27, 99-104 :10.3917/reli.027.0099

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37(1), 159- 164. doi : 10.3917/nras.037.0159

Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 179, 63-72. doi :10.4000/rfp.3670

²² Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57, 65- 78. doi :10.3917/nras.057.0065

Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 179, 63-72. doi :10.4000/rfp.3670



*camarades, dans les mêmes conditions*²³ » et ce, peu importe les difficultés qu'il rencontre. Il y a donc une sélection des élèves pouvant être accueillis dans l'école ordinaire. Notons que dans le cadre de l'intégration scolaire, « *des aides individuelles leur sont généralement apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est* »²⁴. Il s'agit de pallier leurs manques « *par des pratiques relevant de la rééducation ou de la réadaptation, voire de la réparation*²⁵ ». Nous nous trouvons dans une sorte de normalisation²⁶ afin l'élève s'aligne et atteigne les normes dominantes. Si cette normalisation ne mène pas à la réussite, l'élève a besoins spécifiques sera réorienté vers l'enseignement spécialisé.

L'intégration est, dans ce cas, complémentaire au système d'enseignement du spécialisé, et ne le remplace pas, c'est donc d'abord un privilège avant d'être un droit. Notamment, ce processus d'intégration « *reste souvent un fonctionnement où l'on attend l'échec avant d'agir plutôt que de prévenir les difficultés des élèves.* »²⁷

1.2.2.2 Focus question de l'inclusion en contexte scolaire

1.2.2.2.1 Conceptualisation de l'éducation inclusive

À partir du XIX^e siècle, le terme *inclusion* est redéfini comme "l'État de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble". Il est dérivé du mot latin *inclusio* : emprisonnement qui

²³ Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier : changement lexical ou bouleversement conceptuel ? p.470, Les temps modernes, 637-638-639, 444- 478. doi :10.3917/ltn.637.0444

²⁴ Gossot (2015) citer par PLAISANCE E., BELMONT B., VERILLON A. *et al.*, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007/1 (N° 37), p.161 . Article consulté le 23 mai 2023 URL : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-1-page-159.htm>

²⁵ CARAGLIO M., « Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical ou bouleversement conceptuel ? », *Les Temps Modernes*, 2006/3-4-5 (n° 637-638-639), p. 478. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2006-3-page-444.htm>

²⁶ Benoit (2014) citer par Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal Des Anthropologues*, 122-123, 143-165. doi :10.4000/jda.5397

²⁷ Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. -Neuve : De Boeck P.3



sous-tend deux aspects ; d'une part l'inclusion ségrégative, qui est une dynamique qui cloisonne, et d'autre part l'inclusion intégrative, qui est une dynamique d'ouverture.

Au niveau de l'organisation du système scolaire, on peut penser que la mise en place de l'enseignement spécialisé peut tendre vers l'exclusion des élèves à besoins spécifiques. De fait, elle établit alors une séparation avec les élèves dits "ordinaires", fréquentant l'enseignement ordinaire.²⁸

Dans les années 1980, en Amérique, dans la société anglo-saxonne avant d'arriver en Europe, une demande importante pour répondre aux lacunes de l'intégration, émanant des parents d'élèves à besoins spécifiques et des chercheurs, mène à la proposition d'une intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves rencontrant des difficultés légères. On s'axe dès lors sur l'évaluation de l'adéquation et de l'éducation reçues par un élève en difficulté plutôt que sur ses manques et capacités pour choisir les formes appropriées de scolarisation. Comparativement au modèle précédent dont on a parlé, la logique envisage que l'enseignement ordinaire octroie à l'élève à besoins spécifiques les mêmes services que dans l'enseignement spécialisé²⁹.

Selon Armstrong³⁰, l'inclusion s'oppose à l'exclusion. Dans le cadre du système scolaire, l'inclusion s'opposerait également à l'intégration dans la mesure où les élèves intégrés peuvent être considérés comme des élèves de "passage" issus de l'enseignement spécialisé. En effet, l'inclusion promeut une vision des élèves à besoins spécifiques où ceux-ci ne sont plus désormais dépendants de l'enseignement spécialisé. En ce sens, l'inclusion, en tant que processus, s'intéresse davantage à la qualité, au contenu et à l'enseignement. Ce sont les écoles ordinaires doivent dès lors entrer dans ce processus et devenir inclusives, ce qui implique de revoir des formations destinées à prendre en compte les besoins de tous les élèves.

²⁸ CHATELANAT G. et PELGRIMS G., « Education et enseignements spécialisés ruptures et intégrations », Raisons éducatives, Ed. De boeck Université, 2003, p. 10-11.

²⁹ Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 179, 70. Article consulté le 23 mai 2023 doi :10.4000/rfp.3670

³⁰ Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire ? Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ? Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil. Champigny-sur-Marne, SCEREN-CRDP (pp. 73-81). Académie de Créteil.



De son côté, Thomazet³¹ propose trois grandes caractéristiques pour définir le concept d'une école inclusive : (1) il s'agit d'un établissement scolaire qui est un lieu d'enseignement pour tous ; (2) répondant aux besoins de tous et (3) devant trouver des solutions pour scolariser tous les élèves de la manière la plus "ordinaire" possible.

La province canadienne du Nouveau-Brunswick, souvent citée en exemple comme modèle de système scolaire inclusif, définit les écoles inclusives comme étant des : « [...] *milieux éducatifs enrichissants et inclusifs qui respectent et valorisent la diversité, fait la promotion du sentiment d'appartenance de chaque élève et veille à ce que les élèves reçoivent une éducation de qualité dans des milieux d'apprentissage communs*³² »

Autrement dit, l'adaptation du système scolaire vers l'inclusion, en valorisant des solutions individualisées, l'école inclusive vise à *se rendre* la plus ordinaire par rapport aux besoins spécifiques des élèves et participe, en ce sens, à influencer positivement leur sentiment d'appartenance par rapport aux autres élèves.

Comme le soutient Tremblay, contrairement à la vision défendue par le principe d'intégration, et spécifiquement l'intégration dans l'enseignement ordinaire, « *l'inclusion ne se limite [donc] pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout, les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser les apprentissages et la socialisation de cet élève* »³³

1.2.2.2.2 Les enjeux de la mise en œuvre d'une éducation inclusive

La notion d'éducation inclusive dépasse donc celle d'intégration scolaire, car les élèves à besoin spécifique ou présentant une déficience sont considérés comme des membres à part entière de la communauté scolaire « ordinaire » et plus dépendants de l'enseignement spécialisé. Plutôt que d'adapter l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques en cours

³¹ Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. Le français aujourd'hui. Doi : 10.3917/lfa.152.0019 et Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation. Doi : 10.7202/018993a

³² Nouveau-Brunswick, (2012), citer par Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. Éditions de Boeck : Bruxelles.p.1.

³³ *Ibidem* P.5



de socialisation scolaire, l'inclusion envisage plutôt un processus d'apprentissage pour ces élèves pensé en amont. Telle que définie par Tremblay³⁴ l'inclusion vise « *la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ.* ». Il est important de noter qu'il existe d'autres formes de regroupement social qui se situe à des pôles extrêmes de l'inclusion et l'intégration, comme c'est le cas de l'exclusion et la séparation, et que l'on retrouve dans la société à divers degrés.

En ce sens, nous soulignons que l'inclusion adopte un point de vue opposé à l'approche de l'intégration scolaire, puisque l'élève n'y est plus stigmatisé par l'institution scolaire, les difficultés qu'il rencontre dans ses apprentissages rejoignent les difficultés que d'autres élèves dits "ordinaires" et sont réfléchies de concert par le corps professoral. De plus, les difficultés des élèves mettent en exergue les difficultés de l'enseignant à mettre en place des stratégies adéquates par manque d'outils, ce qui s'observe aussi dans le cadre des élèves atteints de surdité, comme nous l'évoquerons dans notre analyse plus base.

Dans sa conceptualisation, l' cole inclusive permet de bénéficier d'un soutien pour la planification d'activités et la gestion des ressources mises à disposition. Ce faisant, les professeurs ne sont théoriquement plus autant confrontés aux contraintes de temps et de performances standards présents au sein du système scolaire³⁵ où l'accent est mis sur le choix et la responsabilité individuelle.

³⁴ Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Louvain la-Neuve : De Boeck P.39

³⁵ BROWN P., LAUDER H. *et al.*, 2007 "Education, Globalization and the Future of the Knowledge Economy", *European Educational Research Journal*, 7(2), pp.131-156.



1.3 Conclusion

Sociologiquement parlant, les personnes porteuses de handicap n'échappent pas à ce que Robert Castel appelle le concept de désaffiliation³⁶, "*une sorte de rupture du lien socio-familial ou de l'insertion sociétale* ».³⁷

La surdité est une situation complexe qui mêle des enjeux culturels, médicaux et sociétaux. Le développement de modes de communication propre à cette « communauté » n'exclue pas pour autant toutes les autres formes possibles d'échanges. La communauté sourde n'est pas seulement une communauté ayant ses codes et ses traditions, c'est aussi un rapport au monde, une expression créative, tournée sur l'image et l'expression corporelle.

Pour donner suite à ces différentes définitions et contextualisations, nous nous posons la question de savoir ce qui est mis en place au niveau pédagogique et au niveau des autorités locales afin de répondre aux besoins de notre public cible, les élèves déficients auditives.

A l'échelle institutionnelle et des classes, l'éducation inclusive requiert un réel travail de fond et une *remise en question collective des démarches pédagogiques* promues par des modèles concurrentiels, traditionnels, ainsi que l'enseignement intégrative par la réflexion, l'organisation, la préparation et la proposition de résolution de problème. Cela demande d'anticiper les difficultés plutôt que d'attendre qu'elles se présentent. Ce travail doit être réfléchi par tous les membres de la communauté éducative, qui inclut les élèves et leurs parents.

Notre regard se tourne donc vers un élément constitutif d'une société égalitaire par l'impulsion de politiques publiques et plus spécifiquement celles liées à l'inclusion scolaire.

Dans les moyens de communications que nous détaillons, le bilinguisme est celui qui permet aux sourds de bénéficier d'une éducation en adéquation avec leurs besoins spécifiques. Et ce, pour atteindre les objectifs d'une scolarité inclusive, comme le veut le Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui sera développé au chapitre suivant.

³⁶ Le concept de désaffiliation est proposé par le sociologue Robert Castel pour désigner le " mode particulier de dissociation du lien social " / la " rupture du lien sociétal " qu'ont en commun les exclus, les pauvres. " Au bout du processus d'appauvrissement de l'individu, la précarité économique devient un dénuement, la fragilité relationnelle isolement. [...] En schématisant : être dans la zone d'intégration signifie que l'on dispose des garanties d'un travail permanent et que l'on peut mobiliser des supports relationnels solides ; la zone de vulnérabilité associe précarité du travail et fragilité relationnelle ; la zone de désaffiliation conjugue absence de travail et isolement social. "

³⁷ BLANC A., « Les handicapés au travail – Analyse sociologique d'un dispositif d'insertion professionnelle », Paris, Dunod, Coll. Pratique sociales, 1999, p.174.





2 Chapitre II : Cadre institutionnel

2.1 Évolution chronologique des axes législatifs majeurs

2.1.1 Assistanat et handicap dans l'histoire belge³⁸

Le handicap est reconnu après la deuxième Guerre mondiale et les besoins de la personne handicapée seront pris en compte médicalement. Par la suite sera créé le Fonds National de Reclassement Social des Handicapés dans l'objectif de les réintégrer professionnellement. Ce Fonds subventionnera alors la création des ateliers protégés, qui existent toujours actuellement, en vue d'une réadaptation dans la société. Le FNRS est la compétence de l'INAMI. Ce Fonds met en place de nombreuses mesures de réadaptation.

Le législateur plaide par la loi de 2005³⁹ une reconnaissance pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées". Le handicap est défini comme *"toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant "*

A l'échelle internationale, nous retenons principalement le colloque de Salamanque de 1994, coordonné par l'UNESCO⁴⁰, qui préconisera de passer progressivement d'une éducation

³⁸DORIGUZZI P., L'histoire politique du handicap – De l'infirmes au travailleur handicapé, L'Harmattan, Paris, 1994, p.156.

³⁹ VERNET Odile, « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Les responsabilités confortées de l'Éducation nationale (11 février 2005) », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2006/2 (no 64), p. 105-110. DOI : 10.3917/lett.064.0105. URL : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2006-2-page-105.htm>

⁴⁰ UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>



traditionnelle "spéciale" à l'éducation "inclusive". On note dans son article 2, « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » et que « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires [...] »⁴¹.

2.1.1.1 Evolution des structures de prise en charge et d'intégration de personnes handicapées dans la société en FWB

C'est en 1834 que s'ouvre à Bruxelles le premier institut pour déficients sensoriels et c'est en 1877 que sera créée à Gand la première "école spéciale".

La fin de la Seconde Guerre mondiale amène la prise en considération et la prise en charge par l'État des invalides. Ce changement sera en faveur de l'instruction des personnes handicapées.

Dès 1950, on commence à intégrer de façon expérimentale des enfants porteurs de déficience et "handicap mentaux" dans le système scolaire traditionnel. Sous la pression des associations de parents, le système scolaire s'ouvre progressivement aux enfants handicapés mentaux modérés et sévères.

La loi du 6 juillet 1970 instaure officiellement l'enseignement spécialisé, d'abord nommé « enseignement spécial »⁴². Le terme « à besoins spécifiques » remplace celui de « handicapés » ; ce mot n'y était néanmoins pas défini. Ce document devient le texte auquel on se réfère pour l'enseignement spécialisé en FWB. Même si, selon Beaufort⁴³, ce décret ne

⁴¹ UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

⁴¹ L'enseignement spécialisé 1970 (octobre 1970) site : <https://150ans.ligue-enseignement.be/lenseignement-specialise-1970/>

⁴² L'enseignement spécialisé 1970 (octobre 1970) site : <https://150ans.ligue-enseignement.be/lenseignement-specialise-1970/>

⁴³ Beaufort, P. (2017). De l'enseignement spécial à l'école inclusive en Belgique, de 1970 à nos jours. In M. Kohout-Diaz & P. Tremblay (Eds), *Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive : l'éducation inclusive comme paradigme d'une éducation globale. Quels contextes, quelles pratiques et quels effets de formation ? Éducation comparée/ Nouvelle série*, 18, 59-86.



diffère pas beaucoup de la loi qu'il remplace. Le texte initial apporte cependant quelques progressions tels que le plan individuel d'apprentissage (PIA) et certaines dispositions à mettre en place relatives à l'intégration. Soulignons de plus que, depuis ce décret, l'enseignement spécialisé n'est plus organisé en années scolaires mais en phases contrairement à l'enseignement ordinaire.

Ce décret régleme les différents niveaux scolaires. Les enfants porteurs handicap remplissent officiellement les conditions de l'obligation scolaire grâce à la mise en place d'établissements spécialisés

L'Arrêté royal du 28 juin 1978 organise les huit types de l'enseignement spécial et les normes d'encadrement. Par la suite, la loi du 11 mars 1986, donne la possibilité aux élèves souffrant d'un handicap sensoriel (cécité et surdité) de suivre des cours dans l'école ordinaire.

En 1994, la Région wallonne devient compétente en matière d'intégration des personnes porteuses de handicap(s). Le décret du Conseil régional wallon du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées devient l'institut de l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées. Ce nouvel organisme a désormais les compétences gérées anciennement par le Fonds communautaire et le « Fonds 81 ».

L'article 2 du décret du 6 avril 1995, relatif à l'intégration des personnes handicapées, applicable sur le territoire de la région de langue française, donne comme définition : « *Pour l'application du présent décret, est considérée comme handicapée toute personne mineure ou majeure présentant une limitation importante de ses capacités d'intégration sociale ou professionnelle suite à une altération de ses facultés mentales, sensorielles ou physiques, qui engendre la nécessité d'une intervention de la société* »⁴⁴. L'Arrêté ministériel du 3 janvier 1995 ajoute une particularité importante : désormais les élèves de type 4,6 et 7 ont la possibilité d'intégrer de façon permanente et totale l'enseignement ordinaire (Cf. infra).

C'est à l'aube des années 2000 que naît l'idée d'une prise en charge éducative des enfants à besoins spécifiques de façon au moins équivalente à celle dispensée aux enfants scolarisés en

44

TAMININAUX W., ministre de l'Action sociale de la région Wallonne, CAP sur la personne –décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées BERGER J.M., Jambes, 1995, p.38.



milieu ordinaire. Plusieurs décrets voient le jour de 2003 à 2012⁴⁵ dont celui en particulier instaurant :

- Le décret du 3 mars 2004 réorganise et renomme l'enseignement spécial en enseignement spécialisé. Cette modification sémantique apporte un regard positif quant au type d'enseignement qui y est dispensé, il se spécialise. Le focus est mis sur l'enseignement et non sur les handicaps (élèves spéciaux) qu'il sous-entend. Des moyens sont octroyés à l'enseignement spécialisé pour soutenir et accompagner l'intégration des élèves de type 4, 6 et 7, dans l'enseignement ordinaire. (Décret du 3 mars 2004)
- Le décret du 5 février : un enseignement adapté en direction des élèves autistes, aphasiques/dysphasiques et polyhandicapés a été créé.
- Le décret du 26 mars 2009 : un enseignement en alternance est organisé, cet enseignement est alternatif et permet de combiner une formation dans l'enseignement ordinaire ainsi qu'une expérience professionnelle en entreprise (stage).
- Décret du 13 janvier 2011 : L'intégration dans l'enseignement ordinaire est élargie à tous les types de handicaps

Décret du 1^{er} février 2012 : Une quatrième pédagogie adaptée est créée. Cette pédagogie est destinée aux élèves porteurs de handicaps physiques sévères qui entravent fortement leur autonomie et nécessitent des soins infirmiers importants, mais dont les capacités intellectuelles ne sont pas entravées. Ils peuvent entrer à l'école avec des moyens pédagogiques orthopédiques qui leur sont propres. Ce type d'enseignement peut être mis en place dans l'enseignement professionnel de types 4, 5, 6 et 7.

Le décret du 20 juillet 2022 : Notons que le décret actuel organisant l'enseignement spécialisé a été modifié 40 fois depuis sa promulgation. Remarquons qu'en 2017-2018, l'enseignement spécialisé (des niveaux fondamental et secondaire) comptait de 37 843 élèves, dont 19 344 dans l'enseignement fondamental, soit 4,37% de la population scolaire totale (FWB, 2019a).

Il existe en Belgique huit types d'enseignements répondant aux besoins éducatifs spécifiques de certains élèves.

45 Site consulté le 19/04/22 http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9288&



« L'enseignement spécialisé permet de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle. » ⁴⁶

Le centre psycho-médicosocial a la charge de l'évaluation réalisée de l'élève et de son orientation vers un type d'enseignement correspondant à son profil. Voici le tableau de répartition des élèves selon leur type :

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ				
Type d'enseignement	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	s'adresse aux élèves atteints
1	non	oui	oui	« de retard mental léger »
2	oui	oui	oui	« de retard mental modéré ou sévère »
3	oui	oui	oui	« de troubles du comportement et/ou de la personnalité »
4	oui	oui	oui	« de déficience physique »
5	oui	oui	oui	« de maladies ou convalescents »
6	oui	oui	oui	« de déficiences visuelles »
7	oui	oui	oui	« de déficiences auditives »
8	non	oui	oui	« de troubles des apprentissages »

Tableau 1 : Les types de l'enseignement spécialisé en FWB⁴⁷

On remarque que notre public ciblé sont renvoyés au type 7 « les élèves porteurs de déficience(s) auditive(s) ».

2.1.2 L'enseignement pour les élèves atteints de surdité en FWB

En FWB, un élève atteint de surdité se voit face à deux options dans le cadre du choix de son enseignement.

⁴⁶ Site de la Fédération Wallonie Bruxelles www.enseignement.be consulté le 24/10/22

⁴⁷ Source : Les indicateurs de l'enseignement de 2021



D'un côté, il peut être *intégré* dans l'enseignement ordinaire avec l'aide d'un ou d'une interprète, de séance de logopédie, d'orthophonie, de LPC⁴⁸ (Langage Parlé Complété), de reformulation, de prise de notes, etc. Pour faciliter l'intégration de l'enfant porteur de déficience(s) auditive(s), dans une classe, certains outils comme le bilinguisme, la lecture labiale ou encore la langue des signes font fonction de supports, indispensables à son immersion tels que les supports visuels : interprète, aides pédagogiques.

De l'autre côté, il peut être intégré dans l'enseignement spécialisé. Dans ce cadre, la priorité est l'apprentissage de la langue orale, l'apprentissage de la rééducation du reste auditif (degré de perte auditif : toutes les personnes ayant une déficience auditive ne sont pas sourds à 100%), par la logopédie⁴⁹ et par la lecture labiale⁵⁰. L'élève est inscrit pour donner suite à la remise d'un rapport précisant le niveau et le type d'enseignement qui prennent en compte les besoins de ce dernier ainsi que le protocole le justifiant. Ce rapport est le résultat d'un examen pluridisciplinaire.⁵¹

L'article 4, §16 du décret organisant l'enseignement spécialisé et l'apprentissage, par immersion en langue des signes, propose une procédure visant à favoriser chez les enfants malentendants l'acquisition des compétences, notamment l'apprentissage de la lecture axée sur la maîtrise du sens, en assurant une partie des cours de la grille horaire en langue des signes.⁵²

En Belgique, on répertorie six écoles spécialisées qui sont adaptées aux enfants porteurs de déficiences auditives.

⁴⁸ Le *Langage Parlé Complété* est la version française du Cued speech, sorte d'alphabet gestuel phonétique, il consiste en « des signes lexicaux de la langue des signes disposés selon l'ordre de la syntaxe du français oral. » VIROLE B., *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, Paris, 2000 (1ère éd. 1996), p.417.

Cette technique, née dans les années 60 du Dr Grim R.Cornett, du Gallaudet Collège accompagne ce que l'on appelle « l'entraînement auditif (apprendre à entendre) et aide à la lecture labiale en donnant des informations sur les sons que l'on est en train de prononcer. N'étant donc pas une langue à part entière, elle reste plus efficace si elle est combinée au français signé qui correspond à une traduction de la langue française ». Il s'agit en somme d'un support visuel.

⁴⁹ Technique qui a pour but de corriger les défauts de prononciation chez les enfants.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/logopédie>

⁵⁰ Reconnaissance de la parole par l'observation des mouvements des lèvres.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/labial/>

⁵¹<http://www.enseignement.be/> Inscription dans l'enseignement spécialisé

⁵² Décret organisant l'enseignement spécialisée, article 4, 16





2.1.2.1 L'intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire

L'évolution du processus d'intégration des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie Bruxelles donne lieu à une succession de prescriptions légales.

Le décret du 3 mars 2004 intitulé « De l'intégration » explique en son chapitre 10 que tous les enfants ont le droit de bénéficier d'un enseignement spécialisé et d'avoir accès à l'intégration scolaire dans les écoles ordinaires. Ce décret explique la mise en pratique et l'organisation de l'intégration à travers *des aménagements spécifiques* et un accompagnement pour répondre aux besoins de chacun, dans les écoles spécialisées.

Telle que définie en Fédération Wallonie-Bruxelles dans ce décret, l'intégration « permet à des élèves à besoins spécifiques de suivre des cours dans des classes de l'enseignement ordinaire tout en étant accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé. L'intégration est accessible aux élèves inscrits dans un des huit types de l'enseignement spécialisé et peut être réalisée par tous les établissements scolaires. Le projet d'intégration implique les centres psychomédicosociaux et les directions des établissements des enseignements ordinaire et spécialisé concernés, ainsi que les parents et l'élève. Deux dimensions définissent l'intégration. La première est la durée du projet : l'intégration est soit temporaire (un ou plusieurs moments dans l'année scolaire), soit permanente (l'année scolaire entière). La deuxième dimension concerne le volume de cours suivis dans l'enseignement ordinaire : l'intégration est soit partielle (une partie des cours sont suivis) soit totale (tous les cours sont suivis). L'intégration se définit en combinant ces deux dimensions, il existe donc quatre manières d'intégrer : de manière permanente partielle, permanente totale, temporaire partielle ou temporaire totale⁵³ ».

Depuis lors, d'autres modifications ont été apportées à ce décret, notamment par les décrets du 5 février 2009 et du 13 janvier 2011. Premièrement, le décret du 5 février 2009 créé un système d'enseignement intégratif qui permet aux enfants à besoins spécifiques de s'inscrire dans l'enseignement spécialisé mais également de bénéficier de l'enseignement au sein d'une école ordinaire à temps plein ou à temps partiel et ce, de manière temporaire ou permanente.

⁵³ Indicateurs de l'Enseignement. (2016), site de l'enseignement, en ligne, p. 24. : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>



Le décret du 13 janvier 2011, a, quant à lui, élargi l'intégration dans l'enseignement ordinaire à tous les types d'enseignements.

2.1.3 Les modalités d'implémentations de l'intégration par l'enseignement spécialisé

Nous allons souligner ici plusieurs modalités d'accès et l'implémentation de l'intégration scolaire au sein de l'enseignement ordinaire avant la réforme de l'enseignement spécialisé, qui s'opèrent à travers différents types d'outils : le PIA et les aménagements raisonnables.

2.1.3.1.1 Le P.I.A.

Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) est donné par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé (CSES). Il se définit par le décret *organisant l'enseignement spécialisé de mars 2004 tel que modifié le 1er février 2012* : « le plan individuel d'apprentissage 3 (P.I.A.) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation⁵⁴ ».

Un PIA est l'anamnèse du parcours de l'élève ainsi que de ses besoins spécifiques et des aménagements raisonnables, dans le cadre de l'intégration avant sa réforme par le PEE, dont il a bénéficié. L'ensemble du corps pédagogique (enseignant spécialisé et ordinaire) se réunit 3 fois par an pour élaborer, rédiger et évaluer le PIA de l'élève intégré. Tout le monde ne peut pas bénéficier de la mesure d'intégration vu qu'elle n'a comme public cible que les enfants à besoin spécifique. Comme l'explique le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé (Avis PIA du 10 octobre 2012) : « Tout élève en intégration doit pouvoir bénéficier d'un P.I.A., quels

⁵⁴ Conseil Supérieur Enseignement Spécialisé, (2012), Le Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.) De la démarche au document Un plan individuel d'apprentissage avec et pour l'élève, AVIS n° 142, Avis du 10 octobre 2012.



que soient le type d'intégration et le niveau scolaire dans lequel il se trouve (fondamental ou secondaire)⁵⁵ ». Par conséquent, le PIA est donc obligatoire et c'est l'équipe éducative, à partir d'aménagements et d'interventions pédagogiques qui sera concernée par les stratégies inclusives au sein des établissements scolaires. Ces stratégies sont déterminées par le projet de l'établissement et son plan de pilotage. Comme indiqué dans la circulaire 2955 du 11 décembre 2009, les modalités de fonctionnement du PIA⁵⁶ induisent une continuité quant au suivi pédagogique de l'élève tout au long de son parcours scolaire. Le PIA est dynamique, évolutif et adapté à l'élève. L'élève est impliqué dans la construction de son PIA. Ce dernier lui permet de mener à bien son projet de vie.

Selon les articles 134 et 150 du décret du 3 mars 2004 modifié par le décret du 11 février 2011 et complété par le décret du 1er février 2012, toute décision relative à l'intégration, et notamment la proposition l'intégration, est précédée d'une proposition qui doit émaner d'au moins un des intervenants suivants :

- Conseil de classe
- Centre PMS guidant école ordinaire ou spécialisée
- Les parents, personne investie autorité parentale ou l'élève majeur

Selon les articles 135 § 2 et 151 § 2 du décret du 3 mars 2004, le PIA doit être d'une part réfléchi par le conseil de classe de l'établissement d'enseignement spécialisé, conjointement avec l'organisme qui assure la guidance des élèves et le titulaire de classe ou le conseil de classe de l'établissement d'enseignement ordinaire concerné, et d'autre part soutenu par le centre psycho-médicosocial qui assure la guidance des élèves de l'école. Ce document est consulté par tout le corps pédagogique et ne peut pas contenir d'éléments confidentiels sur l'élève. On est attentif à l'intérêt de l'élève lorsque que ses données sont transférées d'un établissement à l'autre⁵⁷. Même si le PIA a vu le jour au sein du dispositif de l'intégration scolaire, celui-ci a été maintenu et est supposé renforcer l'inclusion scolaire dans le cadre du PEE (*cf. infra*).

⁵⁵ Avis 142 PIA du 10 octobre 2012 p.13

⁵⁶ Différent du "Pass Inclusion". Le "Pass Inclusion" doit être envisagé comme un vecteur d'interactions entre les adultes qui entourent l'élève à besoins spécifiques. Ces interactions sont essentielles, afin d'assurer à l'élève la continuité dans les adaptations pédagogiques dont il a besoin.

⁵⁷ Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, Avis PIA du 10 octobre 2012.p.5



2.1.3.1.2 Les aménagements raisonnables au sein des établissements d'enseignement ordinaire

Le chapitre X de ce décret du 3 mars 2004 organise l'intégration en milieu scolaire ordinaire d'enfants à besoins spécifiques. Les aménagements raisonnables (AR) sont définis dans le décret⁵⁸. Conformément à l'article 3, 9° du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, il s'agit de « *mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée* ».

Parmi les aménagements raisonnables, on peut dissocier :

- Les AR matériels concernant les infrastructures et locaux scolaires ainsi que leur accessibilité. Pour certains élèves à besoins spécifiques, l'utilisation d'un outil informatique est essentielle pour combler leurs difficultés scolaires liées à leur trouble, déficience ou handicap.
- Les AR organisationnels concernant la grille-horaire de l'élève, aux groupes-cours, à la cession des épreuves internes et externes
- Les AR pédagogiques concernant les méthodes, les supports, les contextes d'apprentissage.

Aucun dispositif n'est figé. L'aboutissement des aménagements raisonnables dans les différents niveaux d'enseignement ne peut qu'engendrer analyses, réflexions et questionnements, amenant eux-mêmes des adaptations à la réalité du terrain dans le cadre de l'école ordinaire pour tendre vers un enseignement inclusif.

Par l'intégration scolaire, un des objectifs visés est de permettre aux élèves en situation de handicap d'améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, et pour ce faire, l'élève malentendant ou sourd apprend en collaboration avec les autres élèves entendants scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Pour atteindre cet objectif, trois types d'intégration sont envisagées.

⁵⁸ Décret Missions : art.5 22° et 23°



Ces trois types d'intégration prévus par le décret sont⁵⁹:

Types d'intégration	
Permanente partielle	L'intégration permanente partielle définie par l'article 146 1° du décret du 3 mars 2004 modifié par le décret du 11 avril 2014 qui entre en vigueur le 1er septembre 2016.⁶⁰ <i>« L'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire. »</i>
Permanente totale	L'intégration permanente totale définie par l'article 132 du décret sur l'enseignement spécialisé <i>« L'élève suit tous les cours dans l'enseignement ordinaire pendant toute l'année scolaire » (Remarque : cet accompagnement restera prévu du 1/9/2021 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2025/2026)</i> <i>L'intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire est également accessible aux élèves inscrits dans une école d'enseignement ordinaire organisant l'apprentissage par immersion en langue des signes en classe bilingue français-langue des signes à la date du 15 janvier précédant l'année scolaire pour laquelle l'intégration est demandée dans une école d'enseignement ordinaire ne pratiquant pas l'apprentissage par immersion en langue des signes en classe bilingue français-langue des signes. L'accompagnement adapté sera assuré par un membre du personnel du pôle territorial compétent »⁶¹.</i>

⁵⁹ Site consulté le 16/12/22 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25197>

⁶⁰ Art. 4. Dans l'article 146 du même décret, le 2° est remplacé par ce qui suit : « 2° intégration temporaire partielle : l'intégration dans laquelle l'élève suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées de l'année scolaire en cours.

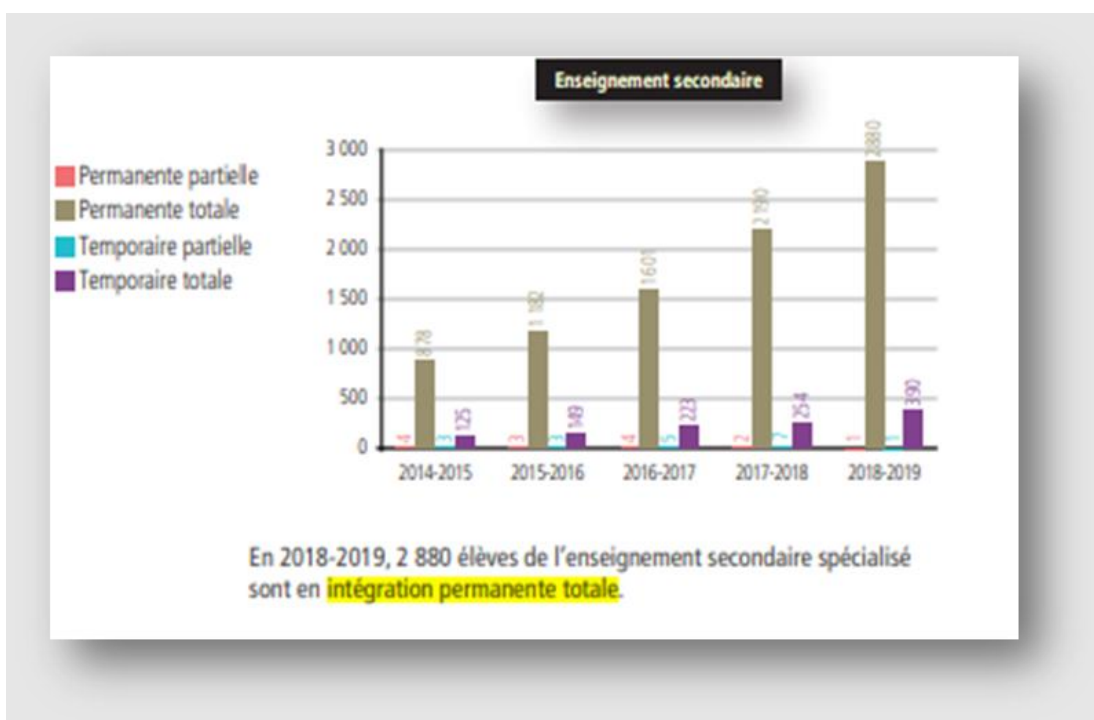
⁶¹ Section 2. - De l'intégration permanente totale CHAPITRE X. De l'intégration Article 133. § 1er. Décret du 05-02-2009 modifié une dernière fois le 17-06- 2021 site consulté le 17/12/22



Temporaire totale et partielle	<i>L'intégration temporaire totale et partielle définies par l'article 146 2° du décret du 3 mars 2004, article également modifié par le décret du 11 avril 2014.</i> <i>« Dans le cadre de l'intégration temporaire totale, l'élève suit la totalité des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou plusieurs périodes déterminées d'une année scolaire, et lorsqu'il s'agit de l'intégration temporaire partielle, l'élève suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou plusieurs périodes déterminées d'une année scolaire. Lorsqu'une mesure d'intégration est mise en place, les écoles d'enseignement ordinaire concernées s'adaptent et effectuent ce que l'on appelle des aménagements raisonnables. »</i>
--------------------------------------	---

Les trois types d'intégration permettent d'apporter une réponse adaptée à chaque élève. Selon les Indicateurs de l'Enseignement(2020)⁶², l'intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire est la plus souvent mise en place, puisqu'en 2018-2019, 2880 élèves en bénéficient et se trouve en constante augmentation. Le deuxième type d'intégration mis en place dans l'enseignement ordinaire est l'intégration temporaire. Le volume de cours suivi par les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est majoritairement représenté par le type d'intégration totale par rapport au type d'intégration partielle.

⁶² Indicateurs de l'Enseignement par la Fédération Wallonie-Bruxelles–2020 p.28 (2021) 15 éditions sous la direction F. AERTS-BANCKEN et Al. (2021). Article consulté le 2 mai <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>



63

De plus, dans le cadre de l'intégration permanente totale et de l'intégration temporaire totale, l'élève est inscrit et fréquente l'enseignement ordinaire majoritairement, il est inscrit dans l'enseignement spécialisé mais seulement pour pouvoir bénéficier d'une aide pédagogique. Pour les élèves qui bénéficient d'intégration partielle, ils sont inscrits le plus souvent dans l'enseignement spécialisé. Lorsqu'une mesure d'intégration est mise en place, les écoles d'enseignement ordinaire concernées s'adaptent et effectuent des "aménagements raisonnables".

- Cependant la mise en place de certains aménagements raisonnables peut être coûteux pour un établissement scolaire.

Il est donc impossible de les chiffrer avec précision, à cause d'une part, de la nature très variable des aménagements raisonnables liés aux besoins spécifiques des élèves accueillis (la mise à disposition d'un outil numérique, l'installation d'une rampe d'accès) et, d'autre part, du contexte de l'école, de sa situation géographique, du nombre d'élèves, de l'infrastructure et de l'équipement pédagogiques existants. ...

⁶³Ibidem p.9



2.1.3.2 Accompagnement des élèves porteurs de déficience(s) auditives dans l'intégration scolaire

En Belgique, il existe des structures d'accompagnement pédagogique reconnues que nous citons plus bas, qui ont pour objectif de faciliter le choix d'orientation scolaire de la personne porteuse de déficiences auditives. Ces structures⁶⁴ ont pour objectif premier d'aider les jeunes dans la réalisation de leur parcours scolaire ou professionnelle qualifiante.

Parmi les structures d'accompagnement pédagogique, nous retenons cinq qui sont reconnues en Fédération Wallonie Bruxelles et auxquelles notre public peut faire appel pour certains services : “Le service pour Personne Handicapée Autonomie Recherchée⁶⁵ (P.H.A.R.E) à Bruxelles, l’AVIQ⁶⁶ en Wallonie, le Centre d’Etude et de Formation pour une Education spécialisée et inclusive⁶⁷ (C.E.F.E.S.), Centre Comprendre et Parler⁶⁸ (C.C.P), Association des Parents d’Enfants déficients Auditifs Francophone⁶⁹ (A.P.E.D.A.F.)

➤ Le P.H.A.R.E

Cette institution propose : “l’encadrement pédagogique de personnes handicapées qui suivent des études supérieures ou une formation qualifiante ; l’accompagnement

⁶⁴ Ces structures s’occupent également de la continuité de l’accompagnement scolaire universitaire ou non.

⁶⁵ P.H.A.R.E. : Personne Handicapée Autonomie Recherché : L’organisme assure également un accompagnement dans différentes démarche liées au quotidien, donc l’insertion professionnelle

⁶⁶ L’AViQ est un organisme d’intérêt public (OIP) autonome gérant les compétences de la santé, du bien-être, de l’accompagnement des personnes âgées, du handicap et des allocations familiales.

⁶⁷ C.E.F.E.S : Centre d’étude et de Formation pour l’Education Spécialisée : dernière consultation : le 14 avril 2022, <http://www.ulb.ac.be/assoc/cefes-ulb/presentation.html>

⁶⁸ CCP : Centre comprendre et parler, dernière consultation : le 10 février 2022, <http://www.centrecompreetparler.be/>

⁶⁹ Association des Parents d’Enfants Déficients Auditifs Francophones. Données issues du site de l’APEDAF dernière consultation 20 février 2022, <https://apedaf.be/wordpress/>



psychopédagogique de ces personnes ; ainsi que l'information du corps professoral et des autres étudiants ou stagiaires des besoins particuliers de la personne handicapée ».

Le montant alloué à de l'accompagnement pédagogique nécessaire à des élèves déficients auditifs scolarisés dans le cycle supérieur ou universitaire est aussi pris en charge par l'AVIQ⁷⁰.

➤ **Le C.E.F.E.S :**

Cette structure "établit avec l'étudiant un contrat d'accompagnement en échange d'une analyse régulière de ses besoins. L'encadreur, qui constitue l'autre partie de cet accord, est subventionné par le P.H.A.R.E. et l'A.W.I.P.H. à raison de 600 heures de travail par an. Ce budget sert à rémunérer un accompagnateur qui est soit un intervenant extérieur qui a des compétences au niveau de la matière et/ou de la communication, soit un assistant ou un étudiant ». Il collabore avec le corps enseignant pour pouvoir adapter certaines méthodologies et sensibiliser aux difficultés auxquelles l'étudiant doit faire face.

➤ **Le C.C.P. :**

"Ce service Bruxellois se subdivise en deux parties : Un centre d'orientation spécialisé qui accueille toute personne sourde ou malentendante pour choisir un métier, une formation professionnelle ou des études supérieures ; ainsi qu'une structure d'accompagnement qui offre une aide pédagogique en dehors des heures de cours et de l'interprétation en langue des signes, français signé ou L.P.C⁷¹ durant les cours."

➤ **L'A.P.E.D.A.F :**

Cette ASBL est une association citoyenne créée à l'initiative de parents d'enfants porteurs de déficiences auditives. Elle intervient dans le parcours d'insertion de leurs enfants. Les objectifs poursuivis visent à informer les parents pour définir les orientations d'éducation qui s'offrent à eux, en fonction des besoins spécifiques de leur(s) enfant(s) porteur(s) de déficience(s) auditive(s).

Elle revendique l'enseignement bilingue dans l'enseignement ordinaire, la sensibilisation auprès des écoles et des futurs professionnels (corps encadrant).

⁷⁰ Agence Wallonne Pour l'Intégration des Personnes Handicapées

⁷¹ *Ibidem*



2.1.4 Modification du décret au niveau du handicap en FWB

La Fédération Wallonie-Bruxelles organise l’instruction et octroie les subventions aux institutions scolaires. Nous allons nous intéresser aux changements qui ont été instaurés dans l’enseignement pour les personnes porteuses de handicaps et ce de manière chronologique.

Le monde de l’enseignement en Belgique s’inscrit dans différents textes légaux internationaux en vue de l’accompagnement des élèves à besoins spécifiques (déficience, handicap) :

- Le décret du 3 mars 2003 vient instaurer l’enseignement spécialisé. Cet enseignement vise à répondre aux besoins spécifiques d’enfants porteurs de handicap. Ces institutions embauchent une équipe pluridisciplinaire pour pallier les difficultés que rencontrent ces élèves.
- La Belgique s’inscrit dans la Convention des Nations Unies du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées⁷²
- Le protocole du 19 juillet 2007⁷³ instaure le concept d’aménagement raisonnable entre l’État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune, la Commission communautaire française pour les personnes en situation de handicap.
- Le décret du 12 décembre 2008⁷⁴ relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.
- Le décret en date du 13 janvier 2011 prévoit que tous les types d’enseignements donnent accès à l’intégration dans l’enseignement ordinaire.

⁷² https://www.aviq.be/handicap/awiph/handicap_belgique/onu/index.htm

⁷³ <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>
<https://youtu.be/ysvYvdC5IFQ>

⁷⁴ Décret 12 DECEMBRE 2008. - Décret favorisant l'organisation du premier degré et prenant diverses mesures en matière d'enseignement, <https://wallex.wallonie.be/sites/wallex/contents/acts/7/7757/1.html>



- Le décret du 17 janvier 2014⁷⁵ : Décret relatif à l'inclusion de la personne handicapée : implique que les personnes handicapées participent librement à tous les aspects de la société et de la vie quotidienne avec les mêmes choix que les autres. Des mesures efficaces et appropriées sont prises pour assurer leur pleine jouissance de ce droit et leur pleine intégration et participation à la société.

On notera qu'au niveau de la sémantique le terme utilisé après que la Belgique a ratifié le décret d'intégration est devenu le terme « inclusion scolaire » seulement depuis la création du décret relatif à l'inclusion de la personne handicapée du 17 janvier 2014.⁷⁶

Le 7 décembre 2017, annonce le Décret⁷⁷ relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, agrandissant dès lors la liste des dispositifs d'éducation inclusive. Ce décret prévoit que *“tout élève de l'enseignement ordinaire présentant un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé”*⁷⁸. Pour le public qui nous intéresse, les élèves porteurs de déficience auditive sont les communautés qui sont chargées de l'enseignement, de la formation et de la prise en charge professionnelle, des aides techniques ainsi que de l'accompagnement des élèves présentant des besoins spécifiques.

Le développement de l'école inclusive part d'une volonté politique qui s'est concrétisée par les réflexions autour du Pacte pour un Enseignement d'excellence⁷⁹ développé au point suivant.

« Le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en FWB depuis l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de la scolarité de l'enfant, en confirmant le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire, sans

⁷⁵ Ibidem

⁷⁶ Décret relatif à l'inclusion de la personne handicapée du 17 janvier 2014 consulté 1/12/22 : <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2014/01/17/2014031571/moniteur>

⁷⁷ Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2017). : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

⁷⁸ Typologie des AR document explicatif de la Fédération Wallonie Bruxelles, Avril 2018 ; p4

⁷⁹ Avis 3 : Pour un pacte d'enseignement d'excellence, p.248



possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée ».⁸⁰

Ces différents textes législatifs sont produits en direction des élèves ayant des besoins spécifiques, pour réformer l'enseignement ordinaire afin de le rapprocher davantage d'un fonctionnement de type inclusif. Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves le pacte pour un enseignement d'excellence est créé.

2.1.5 Les changements proposés par le "Pacte pour un Enseignement d'Excellence" (PEE) en vue de favoriser l'inclusion scolaire.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence est une réforme systémique de l'enseignement, face aux différents constats et résultats insatisfaisants de notre système scolaire en termes d'inclusion et d'égalité. Celui-ci a pour objectif de « faire évoluer l'école » dans une perspective d'amélioration des résultats des élèves, de renforcer les dynamiques collectives entre le personnel pédagogique et les directions, ... Ce pacte est constitué de 5 axes stratégiques. Chaque axe est composé d'objectifs et de mesures.

2.1.5.1 2.4.1. Evolutions générales des changements pour un PEE

En 2015, un travail collectif et en profondeur du Groupe central⁸¹ a débuté pour réformer le système scolaire de la FWB. Ce travail s'inscrit dans la continuité de l'évolution des modifications apportées au décret du 3 mars 2004, loi en lien avec l'enseignement spécialisé, mentionné précédemment. Elle reprend les différentes directives pour tendre vers un enseignement inclusif. L'objectif de cette réforme systémique est de rendre l'école ordinaire plus accessible et de meilleure qualité, nous l'explicitons plus bas, dans l'Avis n°3.

⁸⁰ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé – Chapitre X

⁸¹ Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence : Avis n°3. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles



La Fédération Wallonie-Bruxelles par le PEE actionne la mise en marche de l'enseignement inclusif en prenant en compte les élèves à besoins spécifiques, c'est-à-dire en privilégiant une intégration dans le système scolaire ordinaire visant à se rapprocher davantage d'une perspective réellement inclusive. Le PEE⁸² montre sa volonté de réformer en profondeur l'enseignement aussi bien au niveau maternel, primaire et secondaire en FWB.

Il nous semble important de citer les dispositions qu'il propose par rapport au processus de l'inclusion scolaire. Un des constats que fait le Pacte au sujet de l'inclusion est que « *trop souvent l'enseignement ordinaire ne parvient pas – et, parfois, ne veut pas – conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester* »⁸³.

Dans le quatrième axe de l'avis n°3, on peut souligner le but initial de lutter contre la discrimination au sein de l'enseignement et qui a pour ambition « *d'opposer à ce modèle de séparation un modèle d'école inclusive* »⁸⁴ tout en outillant les acteurs éducatifs pour accueillir une classe plus hétérogène.

Un des objectifs de cet axe stratégique est de « répondre aux besoins spécifiques des élèves de l'enseignement ordinaire »⁸⁵. Cet objectif ambitionne d'inclure et de maintenir dans l'enseignement ordinaire des élèves à besoins spécifiques. Pour ce faire, des aménagements raisonnables adaptés sont à mettre en place. Il vise à encourager le passage d'élèves de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire en passant par un soutien spécifique émanant des acteurs pédagogiques de l'enseignement spécialisé.

Un nouveau mode de collaboration structurelle entre les deux types d'enseignement, c'est-à-dire spécialisé et ordinaire, est créé.

Un des principes clés proposés par cet axe est de procéder à une évaluation des besoins spécifiques des élèves. Elle est faite par une équipe pluridisciplinaire qui permet d'examiner

⁸² Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017a). Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Avis n°3. 223-290. Retrieved from : http://www.pactedexcellence.be/wpcontent/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.

⁸³ Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017a, axe 4, p. 22

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*, p.244



les besoins de ces élèves. Cette évaluation respecte un certain protocole, et prend en compte la situation de l'élève dans les différentes dimensions de sa vie.

Si ces aménagements restent insuffisants pour répondre aux besoins de l'élève, l'élève peut être réorienté vers l'enseignement spécialisé bien que ses parents ou lui-même (s'il est majeur) peuvent tout de même demander l'inscription en école ordinaire et refuser la réorientation.

Le chapitre sur l'intégration du décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2003 est en passe d'être modifié. Le Pacte entend ainsi modifier le système d'enseignement pour que chaque élève trouve sa place. On peut noter deux grands changements :

Premier changement, la circulaire sur l'organisation des établissements scolaires de l'enseignement primaire spécialisé, annonce la suppression de l'intégration temporaire totale. La volonté étant de diminuer le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé, l'orientation de ces derniers vers l'école spécialisée sera envisagée si ces aménagements s'avèrent insuffisants pour répondre aux besoins de l'élève. Dès lors, l'intégration scolaire sera désormais accessible exclusivement aux élèves qui ont fréquenté l'enseignement spécialisé (changeant les dispositions précédentes qui fixait la présence dans l'enseignement spécialisé à au moins 3 mois) ; il n'est plus question d'amorcer une nouvelle intégration pour l'élève de l'enseignement ordinaire, puisqu' « *il est possible de répondre d'une manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire à ses besoins spécifiques* »⁸⁶, même si l'équipe éducative a estimé qu'il aurait besoin d'un soutien pédagogique.

Le deuxième changement, prévoit, dès 2021, pour apporter du soutien au changement prévu, la création de pôles territoriaux (cf. infra). Ils sont attachés à l'enseignement spécialisé.

Pour ce faire, le Pacte promeut le développement de quatre axes d'action spécifiques destinées à réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé nous en citerons trois.

- La création des « pôles territoriaux » : ils viseront à apporter un soutien pédagogique déterminé pour accompagner les élèves à besoins spécifiques. Des ressources seront partagées par zone géographique pour l'accompagnement en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire. Ces pôles serviront d'interface entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

⁸⁶ *Ibid.*



- La proposition de la réforme de "l'orientation"⁸⁷ : Il prévoit l'implémentation d'un document définissant ce qui est à mettre en place pour l'accompagnement et les aménagements raisonnables de l'élève dès la demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé (pour les types 1, 3 et 8). Ce document décrira le suivi et les AR qui sont à mettre en place dans l'établissement scolaire qui propose un enseignement ordinaire. Ce dernier contribuera à expliquer les raisons de l'inadéquation des techniques proposées et permettront à y remédier en proposant par la suite un apprentissage approprié aux besoins spécifiques de l'élève. Pour éviter de biaiser l'orientation liés au genre, à l'indice socio-économique de l'élève ou le fait qu'il s'agisse d'un élève « DYS », la procédure sera dûment évaluée et documentée.
- La réforme du dispositif de l'intégration : il s'agit d'abord d'élargir la procédure d'intégration permanente totale aux élèves autres que ceux déjà inscrits dans l'enseignement spécialisé et qui y suivent des cours. Ensuite, ce dispositif demande que l'établissement de l'enseignement ordinaire, avec les pôles territoriaux, installe un soutien spécifique pour mettre en place des aménagements raisonnables des élèves à besoins spécifiques qui iront dans ces établissements.

Ce faisant, le Pacte a comme but de décroisonner et recentrer l'enseignement spécialisé pour que ses écoles soient physiquement plus proches des écoles de l'enseignement ordinaire en créant des implantations spécialisées dans l'établissement d'enseignement ordinaire pour permettre à l'ensemble des élèves de participer à des activités communes.

2.1.5.2 Le plan de pilotage et la contractualisation concertée

Le but de ce plan est de permettre de rendre les actions pédagogiques optimales, de renforcer la gestion et de responsabiliser les établissements scolaires quant à leur implication dans leur projet d'établissement.

Dans chaque établissement, tous les acteurs de terrain se réuniront autour de ce plan de pilotage, pour élaborer un constat, un état des lieux, et des stratégies qui leurs seront propres.

⁸⁷ faisant suite au décret programme de 2015 qui modifiait les conditions d'orientation vers l'enseignement spécialisé suite au constat déclarant que notre enseignement ordinaire n'est pas suffisamment inclusif.



Ce plan de pilotage est composé de sept objectifs dont le 6^e impliquant l'inclusion scolaire c'est-à-dire qu'il a pour but d'« *augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire* »⁸⁸. Ils définiront des objectifs pour améliorer leur pédagogie et permettre la réussite de chaque élève et ce de manière inclusive ; ces objectifs sont à atteindre pour les 6 années à venir. Ce plan de pilotage servira aux enseignants à travailler en collaboration.⁸⁹

Le plan de pilotage favorise le dialogue en fonction de différents plans d'action menés au sein de l'établissement scolaire selon plusieurs niveaux et qui est attesté au travers d'une forme de contrat écrit (entre l'Etat et l'établissement, entre l'établissement et la collaboration de professeurs, et entre les professeurs à l'élève). En favorisant la participation des acteurs pédagogiques, le plan de pilotage laisse ainsi à la responsabilité des établissements l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. En d'autres termes, l'inclusion dépendra de cette participation et de la capacité des acteurs pédagogiques à y répondre collectivement en autonomie et en fonction des ressources de l'environnement scolaire à disposition.

2.2 Conclusion

Pour apporter des éléments de réponse et développer notre réflexion relative à notre question de recherche, nous retenons que la place des personnes porteuses de handicap(s) a évolué. La vision que la société se fait de ces dernières a évolué à partir du XXI^e siècle de sorte que les personnes porteuses de handicaps soient reconnues et prises en charge du point de vue médical.

En nous replongeant dans l'historique des réglementations concernant l'enseignement spécialisé en Belgique, l'implémentation de ce système éducatif pour les élèves à besoins spécifiques, ainsi que les types d'enseignements (enseignement spécialisé et enseignement intégré) et accompagnements proposés pour le public sourd, jusqu'aux récentes réformes envisagées dans le cadre du PEE, nous avons pu noter une réelle volonté du PEE de mettre en place une réelle adaptation de l'enseignement aux spécificités des élèves afin d'aller vers un enseignement davantage inclusif .

Le décret de l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 proposait déjà différents types d'intégration dans l'enseignement ordinaire afin de prendre en charge dans les meilleures

⁸⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2627>

⁸⁹ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé – Chapitre X



conditions les élèves porteurs de handicap tel que les déficients auditifs. La réforme du PEE, enclenchée en 2018, laisse apparaître de nouvelles transformations du paysage scolaire et tend à une amélioration de l'accompagnement éducatif pour tous. L'idée évoquée est de proposer un enseignement inclusif adaptés aux besoins spécifiques de tous les élèves sans distinction.

Parmi ces transformations, on retrouve la mise en place de nouveaux modes de collaboration entre les membres du personnel éducatif de l'établissement pour établir le plan de pilotage de chaque établissement ordinaire. Ce dernier entend permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement en ayant des balises avec des objectifs à atteindre. Chaque école doit donc réaliser désormais une démarche d'autodiagnostic. Comme le propose l'article 132 du décret⁹⁰ relatif à l'orientation de l'enseignement spécialisé proposé par le PEE, l'élève porteur de déficience(s) auditive(s) qui est en intégration totale sera en immersion dans une classe bilingue Français-langue des signes. L'accompagnement adapté est assuré par un coordinateur proposé par la FWB (Pôle territoriaux). Les balises sont placées par le PEE, dans sa volonté de réformer en profondeur l'enseignement et de diminuer le nombre d'élèves poursuivant leur scolarité dans l'enseignement spécialisé.

Pour résumer, voici un tableau récapitulatif qui reprend l'intégration scolaire avant la réforme les changements apportés par la réforme de l'inclusion proposés par le PEE

Dispositifs des différents types d'intégrations	Modifications des dispositifs par le PEE
Intégration permanente partielle L'enfant suit certains de ses cours dans l'enseignement ordinaire et le reste de ses cours dans l'enseignement spécialisé durant toute l'année scolaire.	<i>Décloisonnement et recentrage de l'enseignement spécialisé en fusionnant un certain nombre d'organes d'avis (cf infra).</i> <i>Une approche évolutive propre à l'école inclusive, revoir la procédure de diagnostics des besoins spécifiques de l'élève pour mettre en place une approche cohérente des aménagements raisonnable.</i>

⁹⁰Section 2. - De l'intégration permanente totale CHAPITRE X. - De l'intégration Article 133. - § 1er.



Intégration permanente totale Toute l'année, l'élève suit tous les cours dans l'enseignement ordinaire.	• Diminuer le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé selon 4 axes de réforme et leurs mises 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 ». • Favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant. • Examiner la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé afin d'augmenter la proximité géographique pour les élèves. • Proposer des formations continues pour réformer et renforcer l'enseignement. Privilégier la pédagogie différenciée. • Les établissements devront intégrer l'enseignement différencié dans leur plan de formation. • Moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé propre à l'intégration partielle. • Inclure l'approche de l'école inclusive dans le projet d'établissement. • La mise en place des pôles territoriaux assureront la mutualisation par bassins géographique des budgets dédiés aux élèves à besoins spécifiques, il va aider à l'élaboration des plans de pilotage et assurer un rôle d'interface entre les différents établissements,
Intégration temporaire totale et partielle	Vise à une suppression progressive puis totale d'ici 2030



3 Chapitre III : Cadre théorique

Après avoir développé les définitions relatives aux handicaps, notamment liées à la surdité, et l'évolution de la mise en œuvre de sa reconnaissance et de sa gestion à l'échelle institutionnelle belge et régionale, nous nous penchons désormais sur la problématisation de notre étude à proprement parler. A travers notre enquête empirique dont nous décrirons les aspects méthodologiques au chapitre IV, notre recherche vise à comprendre la traduction, la légitimité et la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (et plus particulièrement, des mesures de ce pacte relatives à l'inclusion scolaire) auprès d'acteurs du terrain et d'en examiner leur perception et leur compréhension.

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans une réflexion autour du concept de politique publique, nous commencerons premièrement par développer les changements apportés au niveau du cadre législatif en termes de définitions de politiques publiques.

C'est la raison pour laquelle nous mobilisons des outils de l'analyse d'une politique publique et ancrons notre théorie dans une approche qui tente d'articuler ou de combiner, d'une part de la sociologie de la traduction et, d'autre part, l'approche néo-institutionnaliste et plus particulièrement la typologie de Suchman. La première nous aide à comprendre le cheminement que prennent les orientations d'une politique publique au travers des acteurs pédagogiques, comment ils la perçoivent, la vivent et la mettent en place par le biais de quatre étapes : la problématisation, la mobilisation, l'intéressement et l'enrôlement. La deuxième se penche sur les dimensions institutionnelles des systèmes sociaux et sur la question de la légitimité des réformes. Nous utilisons la typologie de Suchman qui distinguent trois types de légitimité : cognitif, moral et pragmatique que nous confronterons plus bas à nos données.



3.1 Développement du concept politique publique : l'approche de la sociologie de la traduction et néo-institutionnaliste

3.1.1 Les politiques publiques⁹¹ et leur mise en œuvre : de quoi parle-t-on ?

Comme expliqué précédemment, notre recherche s'intéresse à l'analyse de la mise en œuvre de la politique d'inclusion proposé par le PEE. Ce faisant, développer le concept de politique publique nous permet d'éclairer la manière dont ces dernières sont élaborées et mises en œuvre. En utilisant la notion de politique publique, nous voulons comprendre entre autres comment cette dernière est construite. Comment un problème public est défini par les acteurs politiques et comment est envisagée en filigrane la construction du public cible. Qui sont les acteurs qui y participent à la construction de cette politique publique et quels moyens seront utilisés pour parvenir à ces objectifs ? ⁹²

Précisons d'abord qu'une politique publique est présentée dans la littérature par J.-C. Thoenig *“sous la forme d'un programme d'action propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales”*⁹³.

En tant que programme d'action, une politique publique n'est donc jamais envisagée au singulier puisqu'elle requière différents champs d'implémentation et suppose des actions qui sont échelonnées dans le temps à des échelles variées au niveau institutionnel. En effet, la politique publique renvoie, d'après P. Knoepfel et al, à un *“enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes, prises par différents acteurs publics et parfois privés, dont les ressources, les attaches institutionnelles et les intérêts varient, en vue de*

⁹¹ Le terme “politiques” est utilisé dans le sens policy qui regroupe les mesures mis en œuvre par les autorités publiques

⁹² NYECK Cirille, « Politique publique », dans : Nicolas Kada éd., *Dictionnaire d'administration publique*. FONTAINE, Presses universitaires de Grenoble, « Droit et action publique », 2014, p. 384. URL : <https://www.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-384.htm>

⁹³ THOENIG J.-C. (1985), « L'analyse des politiques publiques », dans LECA J. et GRAWITZ M. (dir.), « *Traité de science politique* » vol. 4, Paris, PUF, p. 1-60.



résoudre de manière ciblée un problème défini politiquement comme collectif. Cet ensemble de décisions et d'activités donne lieu à des actes formalisés, de nature plus ou moins contraignante, visant à modifier le comportement de groupes sociaux supposés à l'origine du problème collectif à résoudre [...], dans l'intérêt de groupes sociaux qui subissent les effets négatifs dudit problème''⁹⁴

Ce faisant, les auteurs nous expliquent qu'«une politique publique cherche à résoudre un problème social reconnu politiquement comme public ⁹⁵ [OBJ]» C'est au travers de cette reconnaissance qu'un problème, légitimée politiquement qu'une politique publique cherchera, passera d'un problème social à un problème public, et donc à un besoin de résolution portée politiquement.

Autrement dit, une politique publique n'est pas donnée une fois pour toute, puisqu'elle s'inscrit dans une recherche de solutions politiques, en construction, qui procèdent par plusieurs étapes, de son élaboration à son évaluation. En ce sens, une politique publique se rapproche de la notion de projet puisqu'elle opère à travers différents types d'actions et qu'elle s'établit par des étapes qui sont relativement similaires. Ce qui la différencie, toutefois, c'est la portée de ses solutions qui dépendra de sa reconnaissance comme problème public.

⁹⁴ KNOEPFEL P., LARRUE C. et SAVARD J.F., « Analyse et Pilotage des Politiques Publiques », Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, p37.

⁹⁵ Ibid



3.1.2 Approche de la politique publique d'inclusion du PEE à travers la sociologie de la traduction et néo-institutionnaliste⁹⁶

Étant donné que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence s'inscrit dans une volonté politique d'évolution vers un modèle scolaire plus inclusif, il est important de pouvoir confronter cette problématique avec un cadre analytique. De manière à confronter ce modèle éducatif dans le contexte du handicap lié à la surdité, nous mobilisons deux approches sociologiques différentes, mais complémentaires, que sont la sociologie de la traduction et de la théorie néo-institutionnaliste. En articulant ces deux approches, nous souhaitons comprendre comment les acteurs de l'enseignement qui travaillent auprès d'élèves en situation de surdité *perçoivent* et *vivent* cette nouvelle réforme de l'inclusion du PEE.

Pour développer notre recherche, le recours à ces deux théories se justifie du fait que la sociologie de la traduction s'intéresse à la manière dont une innovation se produit au sein d'une société. Étant donné que le modèle scolaire dominant en Fédération Wallonie-Bruxelles est celui de l'intégration, un passage vers un modèle inclusif s'inscrit dans une forme d'innovation sociopolitique majeure pour le secteur de l'enseignement. De plus, nous complétons notre étude avec les impacts du PEE avec les théories néo-institutionnalistes, en mobilisant plus exactement, une des typologies de Suchman. En effet, ce dernier élabore trois types de légitimité (cognitive, pragmatique et morale) qui nous permettent d'analyser le type de légitimité qu'a pu prendre la réforme de l'inclusion dans la perception des directeurs d'établissements scolaires et des acteurs pédagogiques, et d'évaluer, ensuite, si on observe une véritable adhésion, ou une adhésion de "surface", à l'égard de ces politiques publiques.

⁹⁶ MAROY C., MANGEZ C., DUMAY X. et CATTONAR B., « Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43-2 | 2012, 95-119.



3.1.2.1 La sociologie de la traduction et son application à la réforme PEE en contexte scolaire⁹⁷

Au début des années 80, un groupe de chercheurs de l'école des mines (école d'ingénieurs) se penche sur des caractéristiques du monde contemporain, les sciences, les techniques et la société, et s'interroge sur celles-ci *Comment sont-elles produites ? Comment leur validité ou leur efficacité sont-elles établies ? Comment se diffusent-elles ? Comment contribuent-ils à transformer le monde*⁹⁸ ? Au départ de ces travaux et de leurs continuateurs, fut créée une approche reconnue et diffusée au sein des sciences humaines et sociales : l'approche de la sociologie de la traduction,⁹⁹

Telle que développée par [...], la sociologie de la traduction, dite aussi théorie de "l'acteur-réseau", est utilisée pour analyser la construction des dispositifs d'innovation sociétale en lien avec leurs matérialités. C'est-à-dire qu'il s'agit un cadre d'analyse qui cherche à observer la manière dont les acteurs sociaux sont (ou non) impliqués dans le processus d'élaboration d'une innovation. En tant que processus, nous considérons que la réforme de la politique d'inclusion à laquelle nous nous intéressons constitue bien un tel dispositif.).

Plus spécifiquement, ce processus appréhende le dispositif d'innovation comme un "procédé technique" où plusieurs acteurs (acteurs-réseau) débattent, se mobilisent et utilisent la conviction et le dialogue autour d'une vision commune en vue d'un problème à traiter. Les travaux de recherche, par l'approche de la traduction, permettent de développer de nouveaux types de direction et d'action dans les institutions, spécifiquement sur les questions de l'innovation dans son interaction avec l'environnement direct et matériel.

Par le développement d'acteurs-réseaux¹⁰⁰ se crée une chaîne d'alliances qui allient à la fois les humains (direction, usagers, acteurs de et prestataires) et les "non humains" (produits, techniques, outils, espaces, dispositifs) qu'un ou plusieurs acteurs (médiateurs ou

⁹⁷ CALLON M., 2006 "Sociologie de l'acteur-réseau", in AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Mines Paris, pp.267-276.

⁹⁸ ibidem

⁹⁹ ibidem

¹⁰⁰ site consulté 1/01/23 : <https://observatoire-asap.org/index.php/2022/07/09/theorie-de-lacteur-reseau-eclairage-theorique-et-methodologique/>



intermédiaires) clés tentent d'unir et d'agir au service d'une innovation et de la société. Les innovations techniques ne s'appliquent pas « mécaniquement » dans la société, mais sont reliées par les acteurs sociaux qui les adoptent et les adaptent. C'est-à-dire que le processus de traduction souhaite comprendre comment les acteurs sociaux interprètent et/ou transforment, et mettent en place les *dispositifs socio techniques* dans la mesure où ces derniers n'existent pas sans les actions des acteurs-mêmes.

Plus spécifiquement, Michel Callon et Bruno Latour proposent une méthode pour traduire un réseau et tenter de le modifier. Ils développent en ce sens différents concepts tel que le réseau, la problématisation, la traduction. Le phénomène de traduction permet de mieux comprendre les changements qu'il induit et d'appréhender les processus d'innovation. Les acteurs se forment en même temps et au travers de dispositifs d'ajustements entre *l'objet technique et son environnement*.

On distingue plusieurs phases au processus dans ce phénomène de *traduction* :

- **La problématisation** : Formuler le problème et trouver des solutions, ces propositions se réalisent autour d'un projet provisoire de façon à contenir les intérêts de chacun des acteurs.
- **L'intéressement** : Susciter l'intérêt des acteurs (humains ou non humains) pour qu'ils s'impliquent. Ils doivent adhérer au bienfondé du processus technique, trouver du sens au projet néo-institutionnaliste et ceci en vue de consolider le réseau d'acteurs afin de valider la problématisation.
- **L' enrôlement** : Redéfinir le rôle et l'identité des éléments, après les avoir rassemblés dans la chaîne d'association ; les directeurs sont impliqués dans la réflexion et ils ont la possibilité de modifier le projet (impact sur le projet)
- **La mobilisation** : quand la chaîne est assez solide, un élément peut devenir le "porte-parole" de l'ensemble de la chaîne ; c'est-à-dire que lorsque le projet prend sens pour les directions les acteurs sociaux de terrain deviennent porte-parole et défendent ce projet auprès des autres acteurs du système. Il se peut que pendant cette phase, apparaissent des controverses qui mèneront à des négociations. Quand ce projet est accepté, naissent alors des alliances importantes qui créées une forme de bloc des acteurs-réseaux (qui se constituent eux-mêmes en masse). Dès lors, le réseau sociotechnique réussit à fédérer l'ensemble des acteurs hétérogènes. A partir de cet



instant, les acteurs-réseaux participent, adhèrent et se mobilisent pour diffuser l'innovation technique.

Ces 4 phases du protocole issue de la sociologie de la traduction doivent être respectées pour atteindre la concrétisation de cette innovation. Au départ de cette approche de la sociologie de la traduction, nous envisageons différents axes de réflexions relativement à notre question de recherche.

Premièrement, le décret est censé être réfléchi et proposé par le pouvoir public (présentation de la réforme) est soumise aux différents directeurs (intermédiaires de l'action publique ou « traducteurs »), qui sont *a priori* informés et impliqués dans la mesure où l'état (à travers le cabinet ministériel) prend en considération les retours qu'ils en donnent par rapport à leurs réalités du terrain.

Deuxièmement, de là, la réforme se retrouve adaptée à la réalité des établissements scolaires, du moins par la vision qu'en ont ou que défendent ces acteurs scolaires.

Troisièmement, Les directeurs représentent ces acteurs sociaux qui agissent en tant que traducteurs, puisque c'est à eux qu'incombe la responsabilité de traduire dans un langage quotidien et accessible la proposition de l'innovation (liée à l'enseignement) aux membres du personnel pédagogique des établissements scolaires

Enfin, la quatrième phase, l'objectif visé est d'atteindre l'adhésion et l'alliance des acteurs pédagogiques pour la mise en œuvre des nouvelles mesures. En effet, avec l'adhésion il s'agit de donner de la crédibilité car les valeurs prônées et les changements proposées par la réforme sont en adéquation avec leurs valeurs propres. Cependant, dans la mesure où une majorité d'acteurs pédagogiques n'adhère pas à l'innovation (la réforme), alors un débat est amorcé. Ce débat mène à de nouvelles alliances en interne des établissements entre les premiers adhérents et les non adhérents.

En théorie, on peut penser que les directeurs et personnels pédagogiques comme formant un "groupe réseau d'acteurs" qui va se consolider par effet de masse (s'il y a un maximum d'adhérents à la réforme), ce processus d'admissions impliquant la formation de coalition est fondamental pour la réussite de ce projet, en fonction du soutien des participants. Les premiers adhérents ont le rôle de médiateur pour permettre de déplacer les lignes d'adhésion.





3.1.2.2 Processus d'institutionnalisation

Complémentairement à l'approche proposée par la sociologie de la traduction, nous nous sommes intéressées aux travaux de Colyvas et Powell¹⁰¹ qui s'inscrivent dans l'approche néo-institutionnaliste¹⁰² et plus particulièrement aux processus d'institutionnalisation et de légitimation de la politique publique. En effet il nous a semblé que ces enjeux de construction de sens et de légitimation étaient importants pour mieux comprendre la réception et l'institutionnalisation de cette politique d'inclusion scolaire au sein des établissements scolaires, puisque ces auteurs analysent la manière dont le processus d'institutionnalisation se met en place par des micro-fondations, qui renvoient à des mécanismes de collaboration entre les différents acteurs¹⁰³. Au cœur des micro-fondations, se croisent les notions d'action stratégique et de compétences sociales qui nous semblent pertinentes dans le cadre de cette analyse du PEE.

Nous tentons de comprendre la manière dont se construit le système d'activité pédagogique des "micro-pratiques" menée au sein des établissements par les équipes pédagogiques. Ce sont donc tous ces "ajustements réciproques" compte tenu des mesures imposées par la réforme. Nous observons d'emblée un parallèle avec la sociologie de la traduction dont nous venons de parler. En effet, ces auteurs se penchent sur l'articulation entre, d'une part, des mécanismes macro et, d'autre part, différents microprocessus qui en découlent, à savoir les actions stratégiques qui résultent de mécanismes d'adaptation des acteurs. Le dispositif d'innovation étant interdépendant de l'environnement dans lequel il prend place et avec lequel il est en *relation*, dans ses dimensions humaine et matérielle. Cette interdépendance peut, entre autres, s'étudier à travers les formes de légitimité données par les acteurs à la réforme elle-même.

Pour saisir la légitimité de la politique d'inclusion accordée ou non par les acteurs pédagogiques de notre étude (à savoir les enseignants et les directeurs d'établissement), nous

¹⁰¹ COLYVAS J. A., POWELL W. W., 2006 "Roads to Institutionalization: The Remaking of Boundaries between Public and Private Science", *Research in Organizational Behavior*, 27, pp.315-363.

¹⁰² HALL P. A., TAYLOR R. C. R., 1997 "La science politique et les trois néo-institutionnalismes", *Revue française de science politique*, Vol.47 (3-4), p.469-496.

¹⁰³ BERGERON Henri, CASTEL Patrick, « Les habits neufs du néo-institutionnalisme ? La redécouverte de l'ordre mésologique et de l'*agency* », *L'Année sociologique*, 2016/1 (Vol. 66), p. 31-72. DOI : 10.3917/anso.161.0031. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2016-1-page-31.htm>



utiliserons une des typologies de Suchman (1995)¹⁰⁴. Celui-ci distingue trois différents types de légitimité : (1) *cognitive*, (2) *pragmatique* et (3) *morale*. Nous analyserons le type de légitimité que les acteurs pédagogiques chargés de la mise en œuvre de cette réforme accordent à la réforme de l'inclusion.

- La *légitimité cognitive* est celle qui est socialement acceptée. Elle se réfère au concept d'“allant de soi” et suppose une adhésion à une norme, ou un discours plus globalement, qui est portée et traduite à l'échelle du groupe par le représentant. Dans le cas qui nous concerne, il peut s'agir du directeur qui arrive avec un nouveau concept à intégrer par son équipe éducative (en tant que nouveauté) et qui finit par aller “de soi” pour l'équipe en question. De la sorte, la réforme envisagée paraît tomber sous le sens, dans le sens où “c'était évident que ça devait se faire comme cela”. On retrouvera cette légitimité de la politique publique dans le cas de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

- La *légitimité morale* représente les valeurs sociales associées à l'évaluation externe établie par les acteurs. Dans le cadre de la réforme, on retrouve une légitimité morale par les enseignants au sujet de certaines valeurs sous-tendues par le PEE comme les principes de non-discrimination, d'égalité ou encore un enseignement pour tous. Jusque-là, une adhésion à une légitimité morale ne stipule pas qu'il y ait adhésion sur la mise en œuvre concrète des mesures.

- La *légitimité pragmatique*, enfin, se réfère, aux préoccupations et aux calculs intéressés de la plupart des acteurs directs. Dans ce cadre, on tombe dans les considérations pratiques, puisqu'il s'agit du jugement opéré par les acteurs quant à la faisabilité des aménagements raisonnables et types d'aménagements proposés pour les élèves à besoins spécifiques par le corps enseignant, ou encore le budget alloué à l'établissement scolaire pour la mise en place concrète de la réforme.

3.1.2.3 Conclusion : problématiser la mise en œuvre des réformes en faveur de l'inclusion

Dans notre analyse, il nous a semblé utile de combiner ces deux approches théoriques (sociologie de la traduction et approche néo-institutionnaliste) : leur articulation nous permet

¹⁰⁴ SUCHMAN M. C., 1995 “Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches”, *The Academy of Management Review*, vol.20 (3), pp.571-910.



d'élaborer une grille d'analyse et d'évaluation, permettant d'une part (à partir de l'approche de la sociologie de la traduction), - de comprendre la mise en pratique des innovations techniques par les acteurs réseaux, et d'autre part, à partir de la seconde approche, d'appréhender la légitimité de la réforme au sein des deux établissements.

Malgré leurs spécificités, ces théories ont plusieurs points de convergence. En effet, la théorie de l'acteur réseau de Callon et Latour et l'approche néo-institutionnaliste de Powell et Colyvas ont un point commun le fait qu'elles aspirent toutes les deux à comprendre par quels processus cognitifs et micro-sociaux, une "modification institutionnelle" (néo-institutionnalisme) ou une "innovation" (acteur-réseau) peut s'installer dans la durée. Elles démontrent pour ce faire que le changement ne se stabilise pas seulement du fait de "contraintes sociales externes" (forces économiques, pouvoir, etc.) ou de dispositifs internes d'intériorisation de valeurs ou de normes personnelles de l'acteur. Et ce, car la stabilisation du changement implique aussi la mise en place, par les interactions et le travail d'acteurs micro-sociaux, d'outils, de règles, d'adaptations au niveau organisationnel

Au départ de notre problématique, nous interrogeons la façon dont le Pacte, et particulièrement son volet de l'axe 4 sur l'« inclusion » a été communiqué, compris, mis en place et en pratique par les acteurs pédagogiques, et ce via les interactions, outils, règles et adaptations organisationnelles dont ils nous témoignent durant les entretiens.

Plus concrètement, nous explorerons la réalité vécue dans certaines classes francophones dans des établissements ordinaires de l'enseignement secondaire, en nous centrant sur la manière dont y sont perçues, reçues et appropriées les nouvelles mesures liées au Pacte pour un Enseignement d'Excellence suite à la réforme de l'inclusion scolaire prônée en Belgique francophone. Nous interrogerons ainsi l'interprétation et les mises en pratiques concrètes et les perception et compréhension de cette politique au commencement de sa mise en place.



4 Chapitre IV : Méthodologie

Notre cadre théorique explicité dans la section précédente vise à articuler la sociologie de la traduction et l'approche néo-institutionnelle. C'est-à-dire que nous intégrons les outils conceptuels développés par la sociologie de la traduction pour les articuler avec aux vécus et formes de compréhension de la réforme de la part des acteurs pédagogiques. En systématisant leurs expériences et leurs perceptions, nous déduisons ensuite les modes de légitimation que construisent ces acteurs vis-à-vis de la réforme, en généralisant le sens qu'ils en donnent

Dans ce chapitre, nous relatons d'abord l'orientation méthodologique que nous avons privilégiée pour notre recherche. A savoir les choix de notre démarche d'enquête de type qualitative, en détaillant les hypothèses de travail que nous avons formulées. Nous soulignons, ensuite, le choix de la réalisation d'entretiens semi-directifs et les questions directrices qui visent à répondre à nos hypothèses de départ. Enfin, nous développons notre processus d'échantillonnage et les limites relatives à l'étendue de notre champ d'investigation.

4.1. Problématisation de la recherche et hypothèses de travail

A la suite de notre parcours de la littérature et de notre propre connaissance de ce secteur éducatif, nous formulons deux hypothèses postulant des propositions différentes, que nous confronterons à nos données empiriques :

- **Hypothèse 1** : « Le rapport des acteurs pédagogiques relatif à la réforme et à ses visées d'éducation inclusive, en termes de handicap lié à la surdité, dépend des pratiques pédagogiques déjà développées et intégrées en amont dans leurs établissements scolaires. »
- **Hypothèse 2** : « Tous les établissements scolaires ont une seule et même approche pédagogique de l'intégration ou de l'inclusion. »

Afin de tester ces deux hypothèses de travail, nous souhaitons observer si les objectifs pédagogiques diffèrent au sein des établissements selon le sens que les acteurs donnent à ces objectifs et si leur rapport à la réforme est lié aux pratiques qui ont lieu C'est pourquoi, nous



avons choisi deux établissements ordinaires au profil contrasté permettant de mettre en perspective la façon dont des acteurs ont ou non une vision très proche des valeurs dominantes existantes dans la réforme pour un PEE en termes d'éducation inclusive. Nous souhaiterons ainsi observer si certains établissements ont plus de facilité à s'aligner aux demandes des anciens et nouveaux décrets dudit Pacte, et ce, comparativement à ceux qui s'en éloigneraient en ayant davantage une approche pédagogique l'intégration.

Tout en menant une démarche compréhensive, l'approche semi-déductive privilégiée nous permet d'orienter les interrogations et hypothèses à tester avec les données empiriques récoltées, tout en ayant une ouverture "compréhensive" aux données qui émergent progressivement.

4.2. Développement des entretiens semi-directifs et élaboration des questions de recherche

Pour pouvoir répondre à nos hypothèses nous avons mené une recherche qualitative qui repose une méthode d'enquête de terrain permettant de récolter des données empiriques via des entretiens semi-directifs à réponses libres. L'entretien semi-directif¹⁰⁵, utilisé dans le domaine des sciences sociales, permet d'orienter l'entretien vers une série d'interrogations ouvertes sur des thématiques choisies, tout en laissant l'opportunité aux interrogés de pouvoir se l'approprier et ouvrir le champ de la réflexion et des thèmes abordés par rapport au phénomène étudié à partir de leurs expériences singulières.

Pour la réalisation de nos entretiens semi-directifs, nous avons utilisé une grille d'entretien de base avec des thèmes transversaux visant à explorer les axes clés de notre problématique de recherche : perception des réformes liées à l'inclusion et comparaison avec les dispositifs antérieurs ; représentations de l'inclusion et de l'intégration ; description des dispositifs et pratiques liées à ces réformes etc. Nos entretiens ont été axés sur différents thèmes qui permettent d'éclairer les étapes de mises en place d'une politique publique ainsi que les légitimités qui lui sont données. La grille d'entretien est disponible en annexe.

Il nous a également permis de tester nos hypothèses, tout en veillant, parallèlement, à rester libre dans notre manière de poser les questions afin de permettre aux interlocuteurs d'amener

¹⁰⁵ Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris: La Découverte. (p.24)



des éléments pertinents à leurs yeux. L'idée étant de couvrir des thèmes généraux, quoi que l'ordre ou la manière de les aborder puisse diverger selon les entretiens, en fonction du déroulé et de la personne interrogée en face.

La théorie de la sociologie de la traduction et l'approche néo institutionnelle qui nous permettent de comprendre la mise en pratique des innovations techniques par les acteurs réseaux et d'appréhender la légitimité de la réforme au sein de ces deux établissements. Ce faisant, notre grille d'entretien a été construite en travaillant à partir des concepts essentiels de ces théories que nous avons développés dans le chapitre précédent.

Nous avons interrogé les acteurs de terrain sur la communication qui leur a été faite autour de la réforme PEE par rapport aux mesures politiques liées à l'inclusion et son impact sur la manière dont la réforme a été perçue et accueillie par eux.

Nous avons également abordé la question du sens donnée par les acteurs de terrain sur ces mesures liées à l'inclusion, sur les définitions qu'ils donnent et leurs perceptions concernant les notions de l'intégration et de l'inclusion ainsi que les dispositifs promus au sein du champ scolaire pour les mettre en œuvre. Tout ceci nous permettait en effets de saisir les éléments étant susceptibles d'influencer leur propension à comprendre le PEE et par-là à le mettre en pratique avec une forme d'adhésion.

Ce faisant, nous nous sommes intéressées à leur vécu par rapport à la faisabilité de mettre en œuvre des aménagements raisonnables : c'est-à-dire comprendre si ces mesures renvoient à des réalités/besoins rencontrés au sein de leurs établissements et comment ils se présentent à leur échelle institutionnelle, quels ont été les freins et les facilitateurs de ces aménagements, puisqu'ils s'inscrivent dans la politique d'inclusion visée. Enfin, nous les avons interrogés sur la légitimité et le sens général qu'ils donnent à la réforme à partir de leurs réalités. C'est pourquoi, nous avons souhaité écouter leurs propositions éventuelles d'amélioration sur les pratiques d'enseignement et la manière dont ils se projettent dans la mise en place de cette nouvelle réforme, à travers la perception et la compréhension qu'ils en ont.

Même si nous avons défini les thèmes et sujets cruciaux à aborder en amont, lors de certaines interviews, nous avons posé des questions connexes afin d'obtenir des précisions, lorsque cela s'est avéré nécessaire. Comme par exemple, nous avons eu plus de détails sur la mise en place concrète de l'accompagnement de l'inclusion d'une communauté sourde au sein d'un



établissement ordinaire en posant cette question¹⁰⁶ : « *Comment votre institution accompagne-t-elle les élèves venant de l'enseignement spécialisé ?* » Chaque entretien a suivi sa propre dynamique, tout en répondant à une liste de thèmes communs.¹⁰⁷

Même si le nombre total d'entretiens menés reste limité, nous expérimentons un sentiment de redondance au sujet de plusieurs questions posées.

Notre enquête s'est réalisée dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD¹⁰⁸) en vigueur. Cette recherche est également soucieuse des enjeux de communication et d'anonymisation. D'une part, nous avons informé les personnes prenant part au projet des objectifs du travail. Nous invitons en ce sens les participant.es à formuler leur consentement oral concernant leur participation, et ce, avant chaque entretien oral. D'autre part, nous procédons à l'anonymisation de nos informateurs-trices et des lieux précis de la recherche, notamment dans un souci de libération de la parole. Nous nous assurons de ne pas divulguer d'informations ou de données permettant de les identifier ou de leur porter préjudice.

Mener des entretiens semi-directifs constitue un vrai apprentissage personnel, un temps de préparation a donc été nécessaire afin de comprendre les enjeux de la posture de chercheur et de les incarner correctement durant le temps imparti ¹⁰⁹.

L'empathie lors de l'entretien constitue un réel dilemme dans lequel l'adéquation entre de l'empathie, la « juste distance », le respect et le sens critique sont particulièrement difficiles à atteindre¹¹⁰. En effet, lors des entretiens, nous avons constaté que si notre proximité avec le secteur socioéducatif en question, et donc avec les réalités des acteurs pédagogiques interrogés, nous a permis de favoriser une mise en confiance dans le cadre de l'échange, le travail réflexif

¹⁰⁶ Interview 1, Directrice de l'ASBL, Namur, annexe ...

¹⁰⁷ Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). Cinquième étape – L'observation. Dans : L. Van Campenhoudt, J. Marquet & R. Quivy (Dir), *Manuel de recherche en sciences sociales* (pp. 201-262). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01.0199>

¹⁰⁸ Site consulté le 29/11/22
https://www.belgium.be/fr/justice/respect_de_la_vie_privée/protection_des_données_personnelles

¹⁰⁹ SAUVAYRE Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod, « Psycho Sup », 2013, p.1-47 ISBN : 9782100579709. DOI : 10.3917/dunod.sauva.2013.01. URL : <https://www.cairn.info/les-methodes-de-l-entretien-en-sciences-sociales--9782100579709.htm>

¹¹⁰ OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia, 365 p



du processus d'analyse (voir chapitre suivant) nous a demandé de mettre entre parenthèse nos propres représentations, de façon temporaire, dans le cadre de l'entretien.

La relation de confiance établie lors de cet entretien a une importance capitale car elle détermine la richesse, la qualité, la sincérité et la justesse des données recueillies.

« Le plus gros problème dans la conduite d'une science du comportement humain n'est pas méthodologique, mais éthique »¹¹¹.

Si cette affinité avec le secteur nous permet de saisir avec plus de justesse les témoignages récoltés, parce que nous avons-nous-mêmes pu les traverser dans le passé, il nous a fallu *aussi* envisager plus largement les contextes sociaux et institutionnelles afin de situer les entretiens et les interpréter. A cet égard, la systématisation de l'analyse avec le cadre théorique nous a permis d'objectiver les discours et expériences qu'ils nous ont partagé, tout en prenant au sérieux le retour subjectif qu'ils ont de cette réforme sur le terrain.

L'accès à un dialogue sincère exige pour l'enquêteur d'être à l'écoute, consciencieux, patient, et intéressé par l'interviewé, par son récit, afin d'entrer dans son monde de sens pour le déchiffrer et garder la « *juste distance*¹¹² ». C'est ainsi que nous nous sommes appuyés sur nos expériences communes pour valoriser la compréhension des difficultés que les acteurs pédagogiques ont pu rencontrer, sans pour autant orienter l'échange dans cette direction. L'établissement de nos thèmes directeurs ont ainsi été des facilitateurs pour cadrer l'échange autour de la réforme PEE, autour de témoignages descriptifs, avant de récolter des représentations subjectives vis-à-vis de la légitimité des nouvelles mesures en vigueur.

4.3. Processus d'échantillonnage : choix et présentation du public interrogé

Notre recherche s'appuie sur un échantillon exploratoire de cinq enquêtés, qui sont des acteurs pédagogiques travaillant dans deux établissements scolaires de l'enseignement francophone ordinaire général et professionnel en Belgique qui accueillent des élèves porteurs de déficience(s) auditive(s). Afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles nous les

¹¹¹ Russell H.B., 1995, p.17. Citer dans IMBERT G., « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, 2010/3 (N° 102), p.28. consulté le 24 mai 23 DOI : 10.3917/rsi.102.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>

¹¹² KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*. Armand Colin, « 128 », 2016, p.13-31 ISBN : 9782200613976. URL : <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976.htm>



avons choisis, nous présentons les deux établissements scolaires et leurs spécificités de manière succincte selon un axe de comparaison principal qui est le type d'enseignement qu'ils proposent, et la manière dont ce type d'enseignement se situe par rapport aux perspectives de l'intégration ou de l'inclusion.

Il est important de souligner que les établissements qui accueillent ce public en particulier (les sourds) sont difficilement atteignables vu qu'ils existent en faible nombre en FWB. Malgré le refus de deux écoles spécialisées accueillant des sourds, nous avons pu rencontrer d'autres acteurs du secteur éducatif grâce à notre connaissance du secteur et notre réseau professionnel. Notre double casquette « d'enseignante/interprète scolaire » dans le monde de la surdité a facilité notre recherche d'interlocuteurs lors de la première prise de contact, en nous appuyant sur des informateurs déjà rencontrés lors de notre pratique professionnelle. Nous avons également pu obtenir des entrevues grâce à des recommandations émises par certaines de nos confrères, en mobilisant la méthode de l'effet "boule de neige".

Les acteurs ayant répondu positivement à notre sollicitation, l'ont fait tardivement et la temporalité des rencontres a été nécessaire à prendre en compte puisqu'elle renvoie aux réalités institutionnelles du calendrier scolaire. En effet, notre première interview a eu lieu en mai 2020-2021 avant d'attendre un laps de temps puisque nous avons dû nous accommoder des impératifs de charge de travail importante liée aux périodes de fin d'année et de rentrée scolaire. La poursuite de nos quatre autres entretiens a été faite à partir du mois d'octobre 2021-2022 du calendrier scolaire.

Etant donné que de nombreuses mesures de la réforme du PEE sont rentrée vigueur en début d'année scolaire 2022¹¹³, nos entretiens ont été menées dans une période relativement charnière puisque les établissements scolaires devaient se mettre à jour pour rentrer dans les lignes directrices de la réforme. Les réponses données pour les quatre derniers entretiens, et donc une majorité d'entre eux, prennent en considération l'entrée en vigueur des nouvelles mesures. Cette entrée en vigueur étant récente, cela signifie que les acteurs interrogés ne sont pas en mesure d'évoquer lors des entretiens la mise en pratique concrète des mesures du PEE qu'ils n'ont pas eu le temps encore d'implémenter, ni d'évaluer concrètement leur faisabilité. Pour autant, et c'est tout l'intérêt de la recherche que nous avons menée, nos hypothèses visent

¹¹³

<https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/legislation/le-pacte-pour-un-enseignement-d'excellence> site consulté le 20 avril 23



à confronter les perceptions des acteurs du PEE en lien avec leurs expériences au sein des établissements scolaires et leur proximité ou non avec une pédagogie inclusive du handicap.

Parmi le peu d'écoles d'enseignement ordinaire qui accueillent des élèves sourds, nous avons choisi « L'Ecole et surdité », située à Namur, qui est la seule école bilingue (langue des signes français de Belgique et français oral) dans laquelle les enfants (ceux porteurs de déficience(s) auditive(s) et les enfants entendants) sont en classe commune et bénéficient d'un enseignement inclusif. Ils sont accompagnés de deux professeurs en permanence, un signant et l'autre parlant. A contrario, d'autres écoles d'enseignement ordinaire de la FWB proposent des dispositifs d'intégration "classiques" par le biais de la mise en place du PIA et en collaboration avec l'école spécialisée. C'est ces deux idéaux-types d'enseignement proposé par le FWB qui accueillent des élèves atteint de surdité que nous avons souhaité mettre en perspective pour tester nos hypothèses.

Le premier établissement auquel nous nous sommes intéressées est une école ordinaire comportant les trois niveaux du secondaire. Située en milieu urbain à Namur, cette école accueille 1050 élèves. Elle propose un enseignement inclusif en filière générale en collaboration avec une ASBL qui accompagne et soutien un public sourd. Depuis plus de 20 ans, cette école offre un enseignement inclusif dans des classes bilingues français/langue des signes. Des élèves porteurs de déficiences auditives sont inclus par petits groupes, dans des classes. Cette structure compte une classe de ce type par niveau. Au sein d'une même classe, conjointement, un professeur enseigne en français pour les élèves entendants et un autre professeur s'exprime en français signé pour les élèves sourds ou malentendants. Les options proposées au sein de cet établissement sont les langues, sciences économiques, sciences humaines, sciences.

Le deuxième établissement scolaire sur lequel nous nous sommes penchées est une école secondaire ordinaire située dans une zone urbaine à Bruxelles. Il propose un enseignement secondaire technique et professionnel dont les options sont de l'hôtellerie, la coiffure, la manucurie, les soins animaliers. Il met en place un dispositif d'accueil de scolarisation pour élève à besoins spécifiques ainsi que pour des élèves primo-arrivants.

Nous avons repris contact avec le directeur de l'établissement pour savoir depuis combien d'années ils accueillent des élèves à besoins spécifiques et combien d'élèves porteurs de déficiences auditives sont accompagnés depuis le commencement de l'intégration scolaire. Nous voulions utiliser ces éléments que nous trouvons pertinents pour alimenter notre



comparaison entre les deux établissements. Nous n'avons pas pu avoir accès à ces dernières informations. Nous développons ces distinctions, plus bas, dans notre volet discussion.

Statut	Nombre	Détails
Directeurs	3	- Deux directeurs au sein d'école ordinaire - Une directrice d'ASBL qui accompagne les sourds dans l'école ordinaire inclusive
Enseignant	1	- Une enseignante au sein d'une école ordinaire
Coordinatrice des aides pédagogiques	1	- Une coordinatrice des aidants au sein d'une école ordinaire

A travers cet échantillonnage, nous pouvons souligner que nous avons privilégié des acteurs pédagogiques au sein d'école ordinaire, afin justement d'observer les réalités relativement aux politiques d'inclusion au sein de l'enseignement ordinaire, puisque la réforme PEE vise à supprimer l'enseignement spécialisé et cherche à soutenir des mesures d'inclusion relatives aux différents "types" de handicap des élèves avec des classes d'élèves sans déficit spécifique.

Au total, nous avons mené cinq entretiens semi-directifs, avec des profils variés: deux à l'école ordinaire de Bruxelles et trois à l'école ordinaire de Namur. Notre choix s'est arrêté sur des profils pouvant alimenter notre analyse. Nous nous sommes donc concentrées sur certains profils dont le rôle et le statut laissent penser qu'ils occupent une place pertinente dans la chaîne de la traduction que nous avons développée dans le cadre théorique. C'est pourquoi nous avons privilégié des entretiens avec les directions de ces établissements tout en intégrant deux autres profils qui se trouvent directement liées aux réalités relationnelles et concrètes lié aux dispositifs d'adaptation pour les élèves atteint de surdité au sein des classes. En effet, les réalités institutionnelles et pédagogiques des directions, des enseignants et coordinateurs pédagogiques, s'observent sous des angles de vue contrastés du fait de leur statut et rôle dans le champ scolaire. Malgré le caractère limité du nombre d'enquêtés de notre échantillon, ceux-



ci ont donc des places différentes et complémentaires dans la “chaîne de traduction” de la réforme.

En effet, dans le cadre de la réforme PEE, nous avons mis en avant le rôle particulier dévolu aux directions d'école dans le cadre des approches concertées de la politique publique. A cet égard, les directions se trouvent les interlocuteurs intermédiaires entre le champ politique et le champ scolaire, et sont les représentants des établissements scolaires dans le cadre de l'implémentation de ces politiques. Nous avons ainsi interrogé deux directeurs d'une école ordinaire, parallèlement à la directrice de ASBL qui est “rattachée” à l'établissement de Namur et qui vient les soutenir pour l'inclusion. Cette dernière a précisément été choisie par ce qu'elle fait exemple en matière d'inclusion de par sa connaissance des difficultés que peut rencontrer un élève sourd ; elle est très bien outillée pour répondre aux besoins de ce public en particulier face à l'inclusion.

A côté des directions, nous avons interrogé un acteur pédagogique en contact direct avec les élèves en situation de surdité et un acteur qui vise à coordonner les pratiques d'inclusion au sein des établissements scolaires. L'enseignante de l'école ordinaire de Bruxelles que nous avons rencontrée fait de l'intégration et accueille un élève porteur de déficience auditive depuis 2 ans. Cette rencontre fût facilitée par mon expérience antérieure dans le domaine de la surdité. Elle nous explique comment elle vit cette intégration dans sa classe et comment elle s'y adapte. Enfin, la coordinatrice des aidants d'une école ordinaire met en place l'inclusion pour les enfants sourds depuis plus de 20 ans. Elle coordonne les personnes encadrantes et les professeurs travaillant en binôme. C'est une personne ressource pour comprendre les difficultés que rencontrent le corps enseignant et les élèves.

Afin qu'il puisse élire un cadre sécurisé et favoriser par la même occasion sa liberté de parole, le choix de l'entretien à l'interviewé s'est porté sur la plateforme Teams, en ligne. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits¹¹⁴. Les entretiens ont duré entre une demi-heure et une heure et demie, enregistrés ont été intégralement retranscrits. Pour chaque entretien, nous avons reçu un accueil favorable, et rencontré des personnes désireuses de s'exprimer sur le sujet.

¹¹⁴ Retranscription en annexe



4.4. Grille d'interprétation et d'analyse des entretiens

Nous avons analysé nos données collectées de manière qualitative avec le cadrage théorique proposé et tenté de mettre en perspective la littérature sur l'école inclusive. C'est-à-dire que nous avons analysé les propos des enquêtés en cherchant à les classer et les catégoriser avec des variables d'analyse qui nous semblaient en lien avec la théorie, avant de les présenter selon les typologies théoriques sélectionnées. Nous avons préalablement retranscrit nos entretiens afin qu'ils soient intelligibles et rester au plus proche du langage des interrogés. Si nous situons les réponses dans leur contexte et les réalités institutionnelles, nous avons fait en sorte de ne pas nuire à l'anonymat des enquêtés et à gommer des informations personnelles et/ou relationnelles qui pouvaient se jouer au sein des institutions.

Dans la perspective des entretiens semi-directifs, nous avons procédé à une première analyse thématique qui nous permet de réduire la densité de nos données avec les questions liées directement à nos hypothèses. En isolant plusieurs thèmes et sous-thèmes communs, nos données sont alors organisées de façon transversale avec le matériau récolté.¹¹⁵ A partir de cette première étape, nous avons pu mettre en dialogue, d'une part, les témoignages sous forme thématique et, d'autre part, les différentes étapes développées par la sociologie de la traduction. A l'issue de cette réflexion entre nos matériaux conceptuels et qualitatifs issus des entretiens, nous avons élaboré nos deux tableaux ci-dessous au regard du champ scolaire.

Concepts de la traduction	Définition des concepts	Thèmes et réalités scolaires
Problématisation	Formuler le problème et trouver des solutions	Contenu et modes de communication visant à définir le problème de l'inclusion au sein des établissements scolaires ainsi que les propositions de réponses données par la réforme PEE pour l'améliorer.
Intéressement	Susciter l'intérêt des acteurs pour qu'ils s'impliquent	Dispositifs, paroles et actions menées au sein ou en dehors des établissements scolaires afin de favoriser la participation

¹¹⁵ Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>



		des acteurs pédagogiques dans le cadre de la réforme PEE et le vécu de ces acteurs par rapport (leur forme d'intérêt ou non).
Enrôlement	Redéfinir le rôle et l'identité des éléments	La manière dont la réforme a pu modifier et changer les rôles et l'identité des fonctions des acteurs pédagogiques de notre échantillonnage
Mobilisation	Les directions et les acteurs sociaux de terrain deviennent porte-parole et défendent ce projet auprès des autres acteurs du système	Compréhension et observation des effets de "chaîne" entre les différents acteurs pédagogiques au sein des établissements scolaires concernant la diffusion et la promotion (ou non) de la réforme du PEE.

A titre illustratif, la problématisation (le premier concept) renvoie à la manière dont le problème est formulé et les solutions pour le résoudre, à travers un projet provisoire communiqué aux acteurs. Dans le cadre de notre recherche, nous verrons, dans les résultats d'analyse que cette problématisation n'est ni construite de façon uniforme, ni même formalisée de façon univoque puisque la plupart des personnes interrogées nous ont témoigné avoir eu connaissance de la réforme de façon informelle et que le contenu de celle-ci et les modes de consultation, telle que transmise en interne et comprise, diffèrent largement entre les acteurs pédagogiques.

Une deuxième analyse de nos données empiriques a ensuite été effectuée et confrontée avec la typologie de Suchman. Issue de l'approche néo-institutionnelle, rappelons que cette typologie est mobilisée pour plus spécifiquement intégrer et comprendre la légitimité que donnent les acteurs pédagogiques de notre échantillonnage à la nouvelle réforme de l'inclusion du PEE.



Typologie Suchman	Thème et réalité scolaire
Légitimité cognitive	Les manières dont est pensée et réfléchi la réforme : élaboration théorique de la réforme dans les représentations des acteurs pédagogiques
Légitimité morale	Les valeurs prônées et défendues à travers la réforme dans son ensemble et dans ses mesures spécifiques et leur résonance ou non avec celles perçues par les acteurs pédagogiques
Légitimité pragmatique	La mise en œuvre de la réforme et perception des aménagements scolaires : articulations sur le terrain entre les mesures et leur "faisabilité" les contraintes pratiques rencontrées et/ou les apports réels en termes pédagogiques et inclusifs

Pour ce faire, nous avons dressé une grille d'analyse thématique et le guide d'entretien (que vous retrouvez en annexe n°1) qui nous a permis de centraliser les données, concepts théoriques et ressources juridiques, et qui nous a habilité à construire l'analyse suivante.

En comparant de façon transversale les similitudes et les différences entre les interprétations de la réforme le sens que les professionnels du terrain donnent à cette réforme et comment ils la mettent en place, nous pouvons dégager des types de légitimité (cognitive, morale et pragmatique) portés par les acteurs sociaux et ceux qui se trouveraient en décalage avec la réforme PEE. Ce faisant, nous pouvons articuler le déroulé des étapes du dispositif et leurs réceptions sur le terrain (développés par la sociologie de la traduction) et leurs articulations avec le(s) type(s) de légitimité mis en avant.

5 Chapitre V : Résultats d'analyse

Comment, la nouvelle réforme de l'inclusion proposée par le PEE, est-elle traduite, vécue et mise en place par les acteurs pédagogiques accueillants des élèves déficients auditifs ?

Dans un premier temps, nous restituons les résultats de nos analyses selon les quatre étapes de la théorie de la traduction avant de restituer la confrontation des entretiens selon les modes de légitimité de la typologie de Suchman. Ces deux théories nous aideront à comprendre par



quels processus micro-sociaux et cognitifs, une “innovation” (acteur-réseau) ou une “modification institutionnelle” (néo-institutionnalisme) peut s’installer dans la durée

5.1 Analyse du matériau au prisme de la sociologie de la traduction

5.1.1 La problématisation

Le premier grand constat de notre étude empirique souligne des problématiques de réception. Dès le début du processus de cette réforme se trouvent des difficultés relatives aux contenus et modes de communication visant à définir le problème de l’inclusion au sein des établissements scolaires ainsi que les propositions de réponses données par la réforme du PEE pour l’améliorer.

D’après nos entretiens, une large majorité des acteurs pédagogiques interrogés n’a pas été mise au courant de la réforme de façon officielle, claire et homogène. Et ce aussi bien dans les dispositions légales que dans les enjeux pratiques qu’elle recouvre. De même, à cette étape du processus de la réforme, aucun communiqué n’aurait été adressé aux établissements scolaires et pédagogiques et aucun atelier n’aurait été organisé pour faire participer le corps enseignant à cette réforme. Ce qui est paradoxal avec le processus tel qu’il a été réfléchi, annoncé et présenté auprès des grandes instances syndicales et sur quelques plateaux télévisés c’est qu’il avait été annoncé comme étant un processus basé sur une réflexion participative et que cette modalité ne semble pas avoir été perçue de cette façon par les acteurs interrogés.

Rappelons que le calendrier d’implémentation du tronc commun¹¹⁶ (un des piliers du Pacte pour un enseignement d’excellence) a débuté cette année scolaire (2022-2023), ce qui peut évidemment expliquer un laps de temps nécessaire à la bonne circulation des informations auprès des différents acteurs pédagogiques.

Toutefois, il apparaît étonnant que quelques mois avant la première année scolaire de mise en œuvre de la réforme, des directions d’école, dépositaires d’une responsabilité collective auprès de leurs équipes éducatives à ce sujet, affirment n’avoir pas reçu d’informations

¹¹⁶ Site consulté le 6/01/23 <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-tronc-commun/#chiffres-cles>



officielles à propos de la réforme, notamment en matière d'inclusion qui nous intéresse spécifiquement.

Point de vue de l'école de Bruxelles

Comme expliqué par le directeur de l'école ordinaire de Bruxelles, lors d'une séance d'informations d'une demi-journée proposée par le "Centre de formation initiale" des directions, il a été informé de manière "light" sur la question des pôles territoriaux. On ne lui aurait pas transmis de communication officielle sur la réforme. Il explique que le contenu de la séance d'information a été dense car les domaines visités ont été nombreux.

« Je n'ai eu aucune formation donnée par le SEGEC¹¹⁷ ou l'IFC¹¹⁸ sur les pôles territoriaux. On a eu une petite information par les directeurs du SEGEC mais c'était très light parce que c'était une matinée d'informations donc il y a eu plein de différents domaines. »

(Entretien 2, Directeur d'école ordinaire à Bruxelles)

Il est donc logique que la professeure de l'école ordinaire de Bruxelles souligne ne pas avoir été informée par sa direction au sujet de la réforme sur l'inclusion du PEE, vu que cette même direction n'en détenait pas l'information. Elle renvoie que, si le corps professoral avait été prévenu, de façon officielle, par la direction, en début d'année, sur les types d'handicaps qu'ils accueilleraient, ils auraient été à même de mettre en place des aménagements raisonnables adéquats pour répondre aux besoins spécifiques de ce nouveau public.

« J'ai été mise au courant dans le courant de l'année passée, je dirais le dernier trimestre de l'année passée. Et je pense qu'à première vue c'étaient plutôt des bruits de couloir dans la salle des profs concernant des élèves qui actuellement avaient une personne détachée d'une école spécialisée, à partir de l'année prochaine cela ne sera plus d'application (...) C'était plus de manière informelle. (...) Finalement, c'est une histoire de communication dès le début de l'année, prévenir les profs. Quels sont les élèves à besoins spécifiques dans la classe ».

¹¹⁷ Le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC)
<https://enseignement.catholique.be/decouvrir-penser-lenseignement-catholique/decouvrir/le-segec/> site
consulté 22 avril 23

¹¹⁸ Institut interéseaux de la Formation continue lié à SeGEC.



(Entretien 3, Professeure de l'école ordinaire Bruxelles)

D'après la professeure, le directeur de l'école ordinaire a même proposé à ses enseignants de se former sur la différenciation pour qu'ils puissent faire face à l'arrivée en nombre d'élèves porteurs d'un handicap qui n'ont jamais été accueillis dans cet établissement scolaire auparavant.

« (...) Mais, c'est que maintenant qu'on en parle. Encore aujourd'hui on a reçu un mail de la part de la direction proposant une formation justement pour se préparer à plusieurs différenciations, il y a des choses qui arrivent mais vraiment la réforme en tant que telle moi je ne l'ai pas lue et ça n'a pas été communiqué de manière explicite, en tout cas pas dans mon école. »

(Entretien 3, Professeure de l'école ordinaire Bruxelles)

Point de vue de l'école inclusive de Namur

« Nous n'avons pas été mis au courant de façon officielle. Notre école n'a pas reçu le courrier qui nous mentionnait que la législation changeait. »

(Entretien 1, Directrice Asbl, Namur)

A défaut de communication officielle, la directrice de l'ASBL explique qu'elle s'est intéressée d'emblée à la réforme, car elle travaille en collaboration avec une école ordinaire qui a accepté la mise en place d'une pédagogie inclusive au sein de son établissement. Elle détient une expertise de la surdité. C'est par cet intermédiaire que la directrice de l'ASBL a alors pris connaissance de la réforme. Selon son interprétation, les écoles ordinaires devraient accueillir tous les types de handicaps, alors que ce n'est pas le cas dans les textes officiels. Elle a dès lors alimenté son besoin d'informations sur la réforme de son propre chef. Elle s'est renseignée par le biais de lectures et de discussions avec des professeurs de l'enseignement spécialisé.



Il nous semble que dans les deux écoles, le manque de diffusion officielle amène le corps professoral à diffuser des informations erronées et/ou incomplètes via des canaux informels au sujet de la réforme. Ceci a généré de la crainte. C'est d'ailleurs ce que souligne une des personnes que nous avons interrogées. « *J'ai entendu dire certaines choses par exemple, ce qui fait un peu peur, c'est qu'on allait devoir accepter tout type de handicap dans les classes* »

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique, Namur)

Certaines réalités sont partagées au sein des deux établissements, comme nous le relate la coordinatrice pédagogique de l'école de Namur et la professeure de l'école de Bruxelles : Deux des acteurs interviewés ont été informés via des « bruits de couloirs » d'un changement de politique pour l'enseignement dans un avenir proche.

De plus, si ce processus de problématisation rend la communication de la politique publique de cette réforme floue et produit des effets de craintes quant aux aménagements futurs à devoir intégrer, les interviewés témoignent des effets du manque de communication sur leur pratique. Ils n'ont donc pas pu anticiper les adaptations à effectuer.

Maintenant que nous avons pris acte du sentiment exprimé par nos interviewés relatif à un manque de communication officielle autour des enjeux des réformes en cours, penchons-nous sur le sens que ces derniers donnent aux notions d'intégration et d'inclusion scolaire.

En effet, si les acteurs pédagogiques interrogés évoquent un flou autour de la communication élaborée sur la réforme de l'inclusion, ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas un bagage sur le processus d'intégration et d'inclusion scolaire pour des élèves porteurs d'un handicap. C'est ce que nous avons cherché à questionner ici. D'abord au niveau du **sens** qu'ils donnent aux concepts d'intégration et d'inclusion. Ensuite **au regard qu'ils portent sur les implications** que ceux-ci ont en termes de politiques éducatives.

Nous remarquons que les acteurs de l'école ordinaire de Bruxelles de notre échantillonnage tendent plutôt à méconnaître les définitions de l'intégration scolaire et celle de l'inclusion scolaire et en conséquence ont du mal à opérer une différenciation entre ces deux notions. Nous notons qu'aucune définition commune entre les interviewés n'apparaît, et que leurs représentations en la matière sont plurielles. Cela traduit un souhait, chez certains acteurs, de se renseigner davantage sur la question, alors que pour les autres, avoir un aperçu et une



définition relative, voire erronée leur suffi, comme nous le prouve la professeure de l'école ordinaire de Bruxelles en définissant l'intégration :

Point de vue de l'école ordinaire de Bruxelles

“La notion de l'intégration scolaire, pour moi, c'est faire en sorte que tous les élèves, malgré leurs lacunes ou leurs handicaps ainsi que leur situation familiale et tout ce qui peut impacter leur apprentissage, puissent tous suivre le même cursus, le cursus classique en ayant un support supplémentaire qui leur permette de le suivre.”

(Entretien 3, professeure école ordinaire, Bruxelles)

Il nous semble que le directeur et la professeure de l'école ordinaire à Bruxelles présentent des définitions ni claires ni précises des deux termes.

Pour ce qui est de l'inclusion, le directeur de Bruxelles la définit simplement par le fait d'accueillir tous types d'élèves. Il inclut les élèves issus de l'immigration et les élèves transgenres, sans faire de distinction entre les élèves qui viennent de l'école spécialisée et les autres (élèves transgenres). Tandis que la professeure de cette même école mêle les définitions d'inclusion sociale et d'inclusion scolaire. Selon elle, c'est au sein d'un groupe classe que débute l'inclusion. Les élèves, tout autant que le professeur, doivent faire l'effort d'accueillir un autre élève « différent » pour éviter l'exclusion. Elle suppose que par la suite, le principe d'inclusion s'élargira à toute l'école.

On remarque, d'une part, qu'une majorité de notre échantillon (3/5) définissent, au travers d'exemples concrets, leur vision de l'inclusion par la mise en place de celle-ci dans leur école : voici un exemple.

« Inclusion scolaire : C'est le fait d'accueillir tout type d'élève donc pas forcément des intégrations liées à l'enseignement spécialisé. On accueille aussi dans l'école beaucoup d'élèves issus de l'immigration à qui on enseigne le français donc au niveau d'ASPA. Les élèves transgenres sont aussi accueillis dans notre école. On essaie d'avoir une politique d'inclusion où tout le monde se sent accueilli dans l'école.”

(Entretien 2, Directeur d'école ordinaire à Bruxelles)



Point de vue l'école ordinaire inclusive de Namur

Lors de nos entretiens, ce sont les acteurs de l'école ordinaire inclusive de Namur qui se sont davantage exprimés au sujet du concept d'inclusion, ce qui fait sens par rapport à leurs expériences en matière d'inclusion d'élèves en situation d'handicap.

Inclusion : l'inclusion comme nous la vivons dans l'école Sainte-Marie, c'est une mise à disposition sur tout le temps scolaire d'une accessibilité pour les enfants. C'est-à-dire que, pendant tous les cours, les enfants ont deux instituteurs qui sont cotitulaires et ont un diplôme pédagogique (il est rare de trouver des enseignants entendants, connaissant très bien la langue des signes et ayant un diplôme pédagogique)

(Entretien 1, Directrice Asbl, Namur)

Seules deux intervenantes de l'école inclusive de Namur apportent une définition claire de l'intégration et de l'inclusion, ce qui peut s'expliquer au regard de leur ancrage institutionnel (Directrice de l'asbl et la coordinatrice pédagogique.). Nous en citerons une.

*« Il faut distinguer les termes intégration et inclusion, ce sont deux mots différents :
Intégration : C'est lorsque la structure qui est en place reste la même à peu de chose près. C'est donc au bénéficiaire de s'adapter à la structure qui est en place, avec éventuellement des aménagements raisonnables ou des aides pédagogiques.*

Inclusion : C'est la structure accueillante qui met tous les aménagements nécessaires pour que le bénéficiaire ne doive pas s'adapter au milieu dans lequel il arrive. C'est donc la structure qui est responsable de donner à l'élève, ici en l'occurrence, la même accessibilité que s'il n'était pas sourd. »



Globalement, nous interprétons que les acteurs pédagogiques travaillant dans une école ordinaire inclusive ont plus tendance à développer des connaissances et compétences au sujet des politiques d'inclusion que les acteurs d'école ordinaire qui peuvent être confrontés sporadiquement aux réalités d'élèves porteurs d'un handicap.

Ensuite, nous relevons que les acteurs pédagogiques ont une manière plurielle de rendre compte des politiques d'inclusion telles que le défend la réforme, ce qui tend à montrer en quoi ces acteurs se sont réapproprié individuellement “la traduction” de cette réforme. Étant donné le manque de communication officielle, dont nous avons parlé précédemment, il nous semble que leur compréhension de cette réforme dépend principalement de leurs expériences personnelles au sein de leurs établissements et des réalités qu'ils rencontrent.

Enfin, il nous semble que cette compréhension s'appuie sur l'observation, dans leur environnement scolaire, d'une part, de la manière dont l'intérêt a été suscité (*intéressement*) pour cette réforme auprès d'eux, et d'autre part par la redéfinition de leur rôle et de l'identité de leur fonction (*enrôlement*).

5.1.1.1 Intéressement

Le deuxième grand constat de nos analyses vise à souligner en quoi les dispositifs, paroles et actions menées dans le cadre de la réforme PEE, au sein ou en dehors des établissements scolaires, ont ou non pu susciter un intéressement des acteurs pédagogiques, c'est-à-dire favoriser leur intérêt en vue de mener à des actions, la mise en œuvre des mesures. Or, d'après nos entretiens, les dispositifs qui ont été jusqu'alors mis en place par la réforme n'ont pas réellement permis la participation des acteurs pédagogiques puisque leur demande d'être pris en considération est arrivée tardivement dans le cadre du processus. Les raisons de la non-implication des acteurs peuvent s'expliquer par le fait que leur participation est surtout sollicitée pour des questions d'ordre technique ou procédural, ce qui peut influencer le vécu de ces acteurs et l'intérêt qu'ils portent à la réforme.



Dans notre échantillonnage, nous n'avons pas relevé d'actions menées au sein des deux établissements scolaires qui permettraient de susciter de l'intérêt auprès de leurs acteurs pédagogiques à part pour l'école de Bruxelles qui a porté de l'intérêt pour la nouvelle réforme après l'implémentation des pôles territoriaux au sein de leur établissement.

Point de vue de l'école ordinaire de Bruxelles

En effet, pour les acteurs pédagogiques de l'école ordinaire de Bruxelles que nous avons interrogés, les pôles territoriaux présents au sein de leur établissement ont pour rôle d'apporter un soutien à l'équipe éducative et un éclaircissement sur le PEE. En lien avec le concept de l'intéressement, nous pouvons souligner ce que le directeur explique : ces représentantes des pôles territoriaux ont suscité chez lui de l'intérêt par rapport à l'évolution de l'intégration, par le biais de la réforme, pour tendre vers l'inclusion. Depuis, il souhaite davantage se former sur l'intégration. Cependant le terme inclusion reste très “nébuleux” pour lui.

"C'est un domaine que je découvre, c'est encore très nébuleux, donc je suis un peu plus à l'aise avec l'intégration parce qu'il y a les pôles et qu'ils m'apportent des explications." On note qu'il a été nouvellement engagé. En début d'année, il explique qu'il se trouve face à une charge de travail importante, au niveau administratif, ce qui ne lui laisse pas le temps de mettre en place de nouveaux projets en lien avec la réforme.

"Je suis noyé dans l'aspect administratif tel que recherche de professeurs, attributions, horaires, plan de pilotage(..)."

(Entretien 2, Directrice d'école ordinaire à Bruxelles)

La professeure de l'école ordinaire de Bruxelles se sent concernée par la réforme car plusieurs de ses élèves viennent d'écoles spécialisées et ont été orientés par cette dernière vers la filière professionnelle que propose son école. De plus, la manière d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques attise son intérêt et cherche à se former.

Elle nous fait part de l'inquiétude de ses collègues car ceux-ci, dit-elle, pensent qu'ils ne bénéficieront pas, au préalable, de formations spécifiques quant aux handicaps et à la pédagogie de la différenciation qu'ils rencontreront en début d'année.



Effectivement, en début d'année ils se sont retrouvés face à un nombre important d'élèves porteurs d'un handicap en particulier (l'autisme). Suite à cela, il émanera des professeurs une demande auprès des représentantes des pôles territoriaux pour avoir une séance de sensibilisation à ce handicap. En réaction à cette demande, les intervenantes des pôles territoriaux ont proposé au directeur de faire des formations complémentaires en direction du personnel pédagogique de son école pour mieux comprendre ce handicap pour solliciter l'intérêt de l'équipe éducative et créer un engagement en faveur d'une politique d'inclusion dans l'école ordinaire de Bruxelles.

L'équipe pédagogique souhaite avoir les outils nécessaires pour faire face aux élèves à besoins spécifiques qu'ils côtoient. Il nous semble que cette situation d'urgence qui a provoqué un intéressement chez le personnel pédagogique. De leur initiative, ils se sont tournés vers les pôles territoriaux pour qu'ils leur proposent des formations adéquates.

Pour faciliter l'intérêt pour la nouvelle politique publique, la professeure souhaite que l'établissement communique aux professeurs les différents aménagements raisonnables à mettre en place et partage les informations des dossiers des élèves, en début d'année. Que l'établissement n'attende pas le premier conseil de classe (comme c'est actuellement le cas) pour les mettre au courant afin qu'ils puissent accueillir l'élève à besoins spécifiques dans les meilleures conditions et savoir comment leur enseigner.

Selon elle, le fait d'avoir une équipe pédagogique au sein de son école qui accompagne les élèves à besoins spécifiques est un atout. Ce n'était pas le cas avant la réforme. Cette équipe aide aussi les professeurs à mieux comprendre les élèves qu'ils accueillent et répond à leurs questionnements. Il nous semble que, lorsque ces dispositifs seront mis en place, ils généreront de l'intérêt chez le personnel éducatif quant à la réforme.

La professeure de l'école ordinaire de Bruxelles relate qu'avant la réforme elle n'avait aucune préparation à faire en plus afin d'adapter son cours à un élève à besoins spécifiques. Vu que quand elle a dû accueillir un sourd dans sa classe, la présence d'une interprète qui signait le cours prenait en charge la partie explication du travail dans le cas contraire elle demande à la professeure de lui expliquer.

Son directeur explique que, pour faciliter l'intégration de l'enfant porteur de déficience auditive dans une classe, certains outils sont utilisés comme supports et que ceux-ci sont indispensables à son immersion. Cependant, toujours selon lui, face au manque de formation,



d'informations des enseignants et de moyens qu'a l'école à sa disposition, la majorité des parents d'enfants porteurs de déficit auditif préfèrent opter pour les écoles spécialisées où ils considèrent que le suivi est spécifique et adapté aux besoins de leur enfant.

La professeure souligne que lorsqu'un élève sourd a été accueilli au sein de son école, la direction n'a pas saisi l'occasion pour former le personnel pédagogique à ce handicap. Elle soulève aussi l'impact du manque de collaboration entre les professeurs, les différents intervenants impliqués dans le soutien pédagogique et la direction sur une mise en place d'un suivi optimal pour un élève à besoins spécifiques.

Point de vue l'école ordinaire inclusive de Namur

A l'école ordinaire de Namur, on propose déjà un enseignement inclusif depuis plusieurs années. La coordinatrice rapporte qu'il n'y a pas eu de changement depuis le début de la réforme en matière d'inclusion pour les professeurs de son école, au vu de leur état d'avancement concernant les mesures inclusives.

En effet, on peut remarquer que l'école proposant un enseignement inclusif impulsait, auprès de son personnel pédagogique, de l'intérêt pour l'inclusion avant même que la réforme n'a été mise en œuvre. La directrice de l'ASBL de Namur nous a donné comme exemple l'intérêt que le projet d'inclusion a suscité chez la coordinatrice pédagogique. Son intérêt pour le projet de l'école a depuis été croissant et nous l'observons dans la connaissance conceptuelle des notions d'intégration et d'inclusion qu'elle a (évoquée précédemment).

Les acteurs pédagogiques de l'école ordinaire inclusive de Namur de notre échantillonnage, expliquent que leur institution va beaucoup plus loin que ce que propose la nouvelle réforme de l'inclusion du PEE vu qu'elle offre un enseignement inclusif depuis plus de 20 ans. Ces derniers ne se sentent pas concernés par la réforme à proprement parlé mais par les changements qu'elle implique au niveau administratif tels que les dispositifs à mettre en place dans le plan de pilotage. « *Nous nous faisons que de l'inclusion. (...) Non, je n'ai pas entendu cette nouvelle réforme car on est dedans depuis le début.* »

(Entretien 4, directeur école ordinaire inclusive de Namur)

La directrice de l'ASBL précise que son association offre des formations continues aux accompagnants, elles sont données à l'Université de Namur, pour qu'ils bénéficient d'outils adaptés aux élèves sourds de leur établissement. Ils y ont proposé des cours de pratique du



bilinguisme et le vocabulaire des matières enseignées en langue des signes (pratique du bilinguisme, vocabulaires des matières en langue des signes).

Par contre, le directeur de l'école ordinaire de Namur exprime qu'il vit l'arrivée des intervenants du monde psycho-médical comme une « *intrusion insupportable* » au sein de son établissement, tel qu'il le décrit ci-dessous :

“Les enseignants le vivent extrêmement mal, quand on a des réponses de neuropsychologie de 3, 4 pages qui vous disent comment parler, évaluer, etc..”

(Entretien 4, directeur école ordinaire inclusive)

Il nous semble que ses dires reflètent une réticence à l'introduction des pôles territoriaux au sein de son établissement.

La majorité de nos acteurs pédagogiques, dans notre échantillon, se plaignent de ne pas être assez formés. Ils sont sous équipés et donc pas outillés pour accueillir les nouveaux types d'enfants à besoins spécifiques.

Pour conclure, les acteurs pédagogiques de Bruxelles que nous avons rencontrés nous renvoient qu'ils ont un besoin important de formation pour pouvoir adapter leur cours et leur manière d'enseigner aux élèves qu'ils vont rencontrer. Ils reconnaissent les pôles territoriaux comme les référents à joindre si un problème se pose suite à l'entrée en vigueur de la réforme (accueil de l'élève porteur de handicap méconnu et des nouvelles pédagogies à mettre en place alors qu'avant, ils n'ont jamais eu besoin de modifier son cours pour des cas spécifiques). Pour autant, les dispositifs ne suffisent pas à les amener à participer en faveur de cette réforme dans la durée.

Les interviewés de l'école ordinaire de Namur sont plus en adéquation avec la réforme mais ne souhaitent pas se former plus car ils bénéficient déjà de formations continues et adaptées pour accueillir le public qu'ils rencontrent, les sourds. La démarche est donc connue mais ne s'est pas généralisée à tous les élèves porteurs de handicaps qu'ils devront accueillir, selon leur interprétation, à partir de la rentrée en vigueur de la réforme.



Il nous semble que l'intérêt pour la réforme est suscité chez les acteurs pédagogiques de l'école de Bruxelles par la présence des pôles territoriaux alors que pour l'école ordinaire inclusive, l'intérêt émane du projet d'enseignement inclusif lui-même et n'est pas porté sur la réforme. Les formations qu'ils suivent à l'université sont en soi un facteur de sollicitation d'intérêt.

Ce faisant, l'intéressement à la réforme chez nos interviewés nous questionne sur la manière dont cette dernière a pu modifier et changer les rôles et l'identité des fonctions des acteurs pédagogiques de notre échantillonnage (*enrôlement*). Réponse que nous apportons dans le point suivant.

5.1.1.2 Enrôlement

L'évolution des rôles demandés par le PEE aux acteurs de l'enseignement implique principalement une nécessité de se former, tant sur le plan du PEE lui-même (connaître ses étapes, se familiariser à ses logiques, ses valeurs) que sur le domaine de l'inclusion et du handicap (nécessité de développer une expertise relativement aux différents types d'handicap).

Point de vue de l'école ordinaire de Bruxelles

En effet, nous observons avec le concept d'enrôlement, d'après la professeure de l'école de Bruxelles, que suite à l'intégration et jusqu'à présent, son rôle n'avait été ni redéfini ni impacté. Elle explique que le cursus de cours reste classique, les élèves à besoins spécifiques ont leurs propres supports et les gèrent soit seuls soit avec les aides pédagogiques. Depuis le changement, elle appréhende la charge qu'imposera l'augmentation de l'implication que devront effectuer les professeurs et les changements de leur manière d'enseigner, avec l'utilisation de la différenciation. Elle a remarqué, également, un changement au niveau des rôles et de la place qu'occupent les aides pédagogiques. Antérieurement à la réforme, ils étaient attachés à l'enseignement spécialisé et venaient de l'extérieur. Depuis la réforme, ces intervenants font partie intégrante du personnel éducatif au sein de l'établissement scolaire. Selon elle :

« Dans les changements que j'ai vus, ce qui est pas mal avec le nouveau système c'est que, justement, l'équipe éducative soit au sein de l'école et se sente directement plus concernée par chacun des élèves qu'on a dans la classe. »



(Entretien 3, Professeure dans l'école ordinaire à Bruxelles)

Le directeur de l'école ordinaire de Bruxelles indique que les élèves à besoins spécifiques sont très motivés à apprendre. Il veut d'ailleurs répondre à leur demande en mettant en place des aménagements raisonnables qui découleraient de la formation future qu'auront les professeurs et éducateurs.

Point de vue de l'école inclusive de Namur

La coordinatrice pédagogique et Namur la directrice d'ASBL à Namur, interprètent la réforme comme la disparition progressive des écoles spécialisées, comme on le retrouve pour la professeure de l'école de Bruxelles. Pour eux, les élèves de cet enseignement seront tous répartis dans les écoles ordinaires. Peu importe que l'école commence une démarche d'inclusion (école de Bruxelles) ou que l'inclusion soit déjà effective au sein de l'établissement (école de Namur), leurs rôles vont de toute façon changer et être redéfini suite à l'implémentation effective de la réforme. Comme l'interprète aussi la professeure de l'école de Bruxelles

La coordinatrice pédagogique de l'école de Namur déclare :

« Je comprends la volonté de supprimer les écoles spécialisées et de vouloir inclure plus d'enfants dans l'ordinaire mais je pense qu'il ne faut pas se disperser »

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique, Namur).

La directrice de l'école inclusive de Namur, appuie les dires de la coordinatrice, en expliquant que les professeurs ont besoin de mettre au point des accompagnements spécifiques et cela à temps plein pour chaque élève. Accepter d'accueillir tout type de handicap lui paraît compliqué à gérer pour les professeurs.

« Un jour, ils vont se retrouver avec de tous profils à gérer, sans n'avoir été ni formés et sans aide en classe pour venir à bout de toutes ces différences. (...) Je pense que les enseignants sont déjà à bout, en termes de gestion des élèves, qui sont quand même de plus en plus



pluriculturel et/ou pluri linguistique. Parfois, il faut gérer des cas plus lourds, je ne sais pas comment ils ont fait. Honnêtement, je suis assez inquiète. »

(Directrice de l'ASBL, Namur)

En conclusion de point sur l'enrôlement nous semble que le rôle et l'identité des acteurs éducatifs proposant un enseignement en intégration, à savoir l'école ordinaire de Bruxelles, changeront à la suite des formations liées à l'inclusion et tout ce qu'elles impliquent (les AR, les différents types d'enseignements pédagogiques); Ils ont conscience qu'ils devront se former à la différenciation pour pouvoir proposer un enseignement adapté aux besoins spécifiques des élèves qu'ils accueilleront. Tandis que le personnel pédagogique de l'école de Namur, proposant un enseignement inclusif, ont conscience de la difficulté de gérer une classe avec plusieurs handicaps. Ils les accueilleront malgré qu'ils ne soient formés qu'à un handicap en particulier.

L'absence d'informations sur la réforme et de formations quant aux besoins spécifiques des éventuels prochains élèves à accueillir rend l'enseignement difficilement envisageable pour les professeurs. L'augmentation du nombre de cas, les particularités de chacun ainsi que la non-préparation préalable à leur accueil amènent des inquiétudes chez les enseignants.

Ce qui nous amène à tenter de comprendre le principe de l'étape suivante qui est la mobilisation. Cette étape, nous permet de comprendre, par nos observations des effets de « chaîne ¹¹⁹ », existants ou pas entre les acteurs pédagogiques des établissements et de voir s'ils diffusent la promotion de la réforme du PEE au sein de leur école.

5.1.1.3 Mobilisation

Nous observerons que les acteurs pédagogiques de terrain ne deviennent pas **porte-parole** et défenseur de la réforme auprès des autres acteurs du système. Au regard du concept de la mobilisation, nous remarquons que le manque de communication officielle de la réforme a

¹¹⁹ Cad Comment les directions et les acteurs sociaux de terrain deviennent porte-parole et défenseur de la réforme auprès des autres acteurs du système.



exercé une influence importante quant à la possibilité des acteurs pédagogiques à devenir des porte-paroles de celle-ci. Tous les interviewés la méconnaissent, ce qui tend à les amener vers des spéculations qui s'éloignent de la réalité et personne ne peut donc défendre un projet quand il n'en connaît ni les tenants ni les aboutissants. Effectivement, les directeurs que nous avons rencontrés expliquent qu'ils n'ont pas eu d'informations claires et suffisantes pour les transmettre aux acteurs pédagogiques de leur école, ce qui amène à un processus de recherche individualisé et à une mobilisation entre acteurs (entre directeurs et instituteurs).

Point de vue de l'école ordinaire de Bruxelles

Comme nous le précise le directeur de l'école ordinaire de Bruxelles :

« Je n'ai jamais entendu parler de ce dispositif.¹²⁰ (...) Je dois avouer que pour l'instant je suis là depuis 6 mois et que je suis noyé par l'aspect administratif. (...) Je n'ai eu aucune formation donnée par le SEGEC ou l'IFC sur les pôles territoriaux. »

Entretien 2 (Directeur école ordinaire à Bruxelles)

Les acteurs pédagogiques n'ont pas pu être **mobilisés ni se mobiliser** quant à cette réforme et participer à la chaîne de la traduction auprès de leurs équipes ainsi que d'assurer le rôle intermédiaire de facilitateur induit par l'étape de la mobilisation.

D'ailleurs, la professeure de l'école ordinaire de Bruxelles explique qu'il y a un manque d'informations et de communication entre le personnel de soutien externe et les professeurs de l'école. Ces derniers viennent encadrer les élèves à besoins spécifiques, au sein de l'école. Même si ce personnel de soutien externe et les professeurs faisant partie de l'école travaillent avec les mêmes élèves, ils n'échangent pas entre eux quant au développement, au parcours, aux dossiers... desdits élèves. Certaines informations comme les besoins précis aideraient les enseignants de l'école à mieux cerner les difficultés que les élèves rencontrent et à s'adapter à ces derniers.

¹²⁰ Mise en place de la réforme



« En fait, on n'est pas au courant du dossier des élèves. On apprend seulement lors du premier conseil de classe, 3 mois après la rentrée, si on a dans notre classe un élève à besoins spécifiques. Sinon, c'est le 1 septembre et on n'a pas le temps de se préparer, nous ne sommes pas formés et donc par la suite j'ai l'impression que le système change en effet mais qu'au niveau de la communication, ça ne va pas s'améliorer. Pour avoir des informations complémentaires sur l'élève, on les demande à l'élève, ce qui n'est pas normal. C'est seulement si on croise la logopède qui nous explique. En fait, on n'est pas spécialement au courant de tout. »

(Entretien 3, professeure école ordinaire Bruxelles)

Point de vue de l'école de Namur

Par ailleurs, la coordinatrice pédagogique de Namur explique que bien avant que la réforme n'existe, plusieurs membres de l'équipe pédagogique de son école ont été convoqués par le Ministère pour échanger sur la manière dont le projet d'inclusion est mis en place dans leur établissement.

« A un moment donné, avant le pacte d'excellence et tout ça, on avait été convoqué parce qu'on faisait de l'inclusion, avec des personnes du ministère à des sortes de formations, en réunions. Pour eux, il ne fallait pas regrouper les personnes handicapées donc on leur avait expliqué tout ce qu'on faisait comme adaptation pour les enfants sourds et malentendants, pour qu'ils puissent avoir quelque chose de qualité, pour essayer de leur montrer que ce n'est pas possible de faire ça partout financièrement. »

Entretien 5 (Coordinatrice pédagogique Namur)

En effet, la mobilisation par rapport aux aménagements raisonnables proposés par la réforme de l'inclusion, n'a pas modifié les aménagements existants dans leur institution vus qu'ils étaient déjà adaptés aux élèves sourds qu'ils accueillait. Il y a bien eu une mobilisation qui s'est faite dans cette école mais par rapport à leur propre vision de l'inclusion scolaire et non pas par rapport la vision de l'inclusion scolaire du PEE.



D'ailleurs, la directrice de l'ASBL de Namur nous explique un des aménagements raisonnables mis en place dans son école bien avant la réforme : Les cours y sont donnés par des binômes ; un professeur qui enseigne en français et un autre en langue des signes. Les classes sont bilingues et ce depuis de plusieurs années.

Si les directeurs d'école n'ont pas pu effectuer un rôle de **mobilisation** dans le cadre de cette réforme, du fait de manque de communication et de connaissances préalables, c'est parce qu'ils comprennent la position difficile dans laquelle se retrouvent les enseignants par rapport au changement de rôle qui leur incombera suite à cette réforme. Le directeur de l'école de Namur perçoit la réforme comme étant une énorme pression faite sur les professeurs. Il ressent un ras-le-bol généralisé au sein de son établissement. Il estime que le rôle de l'enseignant/maître perd déjà de sa valeur en général mais que la réforme va encore plus revisiter cette forme d'autorité légitime telle qu'elle était connue et valorisée auparavant auprès des élèves.

Ainsi, il déclare :

« Les pôles territoriaux donnent l'impression qu'on va s'occuper de n'importe quel élève qui sort de l'enseignement spécialisé et rentre dans la scène mondiale. (...) On doit faire tout, l'encadrement administratif, c'est nous qui les faisons et pas les pôles territoriaux. (...) De plus, on y ajoute tout un administratif pédagogique que l'on colle aux professeurs en ce moment. »

(Entretien 4, directeur école ordinaire inclusive, Namur).

Pour conclure, il nous semble que les stratégies d'intervention du PEE semblent difficile à mettre en place ainsi que la mobilisation au vu des soucis de communication à tous les niveaux, entre la FWB et les directions d'établissements ordinaires, entre les directions et le personnel pédagogiques ainsi qu'entre les acteurs pédagogiques faisant partie de l'école et les intervenants (soutien) externes.

5.1.2 Résultats selon la typologie des légitimités



Dans ce deuxième temps, nous développons nos analyses concernant la perception de la réforme de notre échantillon, au regard du concept de la légitimité, selon la typologie de Suchman (1995). Celle-ci est composée de trois formes de légitimité : la légitimité cognitive, la légitimité morale et la légitimité pragmatique.

5.1.2.1 Perception de la réforme par les acteurs au regard de la légitimité cognitive

En nous référant au concept de légitimité cognitive proposé par Suchman, il ne nous semble qu'aucun de nos interviewés n'a pu adhérer à la manière dont la réforme a été élaborée et réfléchie. Selon la perception des acteurs de terrain interviewés, comme celle-ci n'a été ni communiquée, ni expliquée de façon officielle aux directeurs, ceux-ci sont donc en incapacité de la transmettre. Les directeurs de l'enseignement ordinaire ne peuvent pas soumettre une idée qui « *va de soi* » à leur personnel pédagogique si eux-mêmes ne sont pas outillés pour la comprendre. Sa compréhension et acceptation ne sont donc pas réalisables par les acteurs du corps professoral de notre échantillon.

Pour autant, nous relevons plusieurs **facteurs** qui témoignent d'un manque d'adhésion au niveau de l'élaboration de cette réforme. Tout d'abord, nous relevons (1) **le manque de communication déjà mentionné précédemment**, ensuite (2) **le degré de compréhension des directeurs par rapport à la pression et au changement de rôle demandé aux professeurs**, (3) **le degré de compréhension de la réforme dans son ensemble** et enfin (4) **la compréhension de l'inclusion de la réforme**.

Pour cette partie, les deux établissements sont en accord sur plusieurs points de vue, tous émettent une certaine réserve quant à la faisabilité de la réforme et sont critiques sur la manière dont elle a été pensée et réfléchie. Cependant nous analyserons d'abord les propos du personnel de l'école de Namur car ils sont plus détaillés.

De manière générale, ce manque d'adhésion à une légitimité cognitive reflète la manière dont la réforme a été établie et communiquée auprès des établissements.

En effet, nous notons que le directeur de l'école ordinaire inclusive de Namur interprète la réforme comme étant imposée, avec de plus en plus de démarches administratives et de



directives assignées aux professeurs. Ces démarches déstructurent tout le système scolaire. De plus, il considère qu'elles sont mal organisées et pas claires.

« Il y a une autre réalité qui n'est pas celle-là. Pourtant ce sont ces profs-là qui sont dans les tranchées et au front au quotidiennement, qui font avancer les choses. Je crois que la réforme est venue d'en haut et elle est imposée aux enseignants. Il est temps qu'il y ait une évaluation de tout ça pour que ça remonte aussi et qu'on puisse mettre le curseur au bon endroit. »

(Entretien 4, Directeur école ordinaire inclusif Namur)

Quant au directeur de l'école ordinaire de Bruxelles, il interprète les fonctions des pôles territoriaux comme étant des directives administratives imposées à l'école par la FWB. Pour lui, la réforme du PEE manque d'évaluation par rapport aux réalités.

De la sorte, si les fondements de la réforme ne semblent pas tous remis en question, ils sont au moins débattus dans leurs caractères pratiques, compte tenu des réalités du terrain. En ce sens, le directeur de l'école inclusive de Namur acquiesce sur le fait qu'elle soit bien écrite (du point de vue des valeurs d'égalité) mais qu'une fois confrontée à la réalité du terrain, elle ne soit pas aussi simple à mettre en place. Selon lui, la réforme n'est ni prête ni finalisée. Elle n'a pas été élaborée théoriquement et pragmatiquement en amont. Il pense qu'elle court donc à un échec au niveau de la gestion pédagogique.

Il considère que cette politique est menée à l'encontre de l'enseignement, qu'elle est indigeste et antiprogressiste car elle néglige l'essentiel, à savoir les matières de base pour les élèves. Il pense qu'en voulant aller trop vite et donc sans former le personnel pédagogique, ce dernier ne pourra pas s'y préparer à l'avance. Autrement dit, c'est le manque d'anticipation qu'il semble à nouveau pointé du doigt, et ce autant pour l'évolution des programmes scolaires que pour leur implémentation.

En ce sens, ce directeur reste dubitatif quant à la faisabilité de cette réforme, comme on le voit dans le propos ci-dessous par rapport aux exigences liées au tronc commun :



« On arrive avec des réformes qui ne sont pas vues, pas prêtes, pas finalisées jusqu'au bout. Le tronc commun qui nous arrive, on nous dit : dans 4 ans vous devez donner des cours à tout le monde, d'électricité, de bois, de métal, d'art plastique et de ceci de cela. Concrètement, je ne sais pas comment on va faire puisqu'on n'est pas outillé ici pour le faire.

(Entretien 4 directeur école ordinaire inclusif Namur)

Il ajoute que la réforme vise à valoriser l'inclusion de tous les types de handicaps, sans opérer une distinction dans l'accueil des élèves au sein des écoles ordinaires. Pour lui, au-delà du contenu scolaire et de sa répartition, c'est également la philosophie de l'inclusion qui semble manquer d'anticipation dans son organisation au sein et entre les écoles. Même si cette philosophie est bien écrite, elle a été pensée sans prendre en considération les réalités du terrain. De plus, l'expérience d'acteurs pédagogiques, qui proposent un enseignement inclusif, notent que c'est une refonte dans la démarche qui ne s'improvise pas :

“Sachant déjà la difficulté que ça représente, l'organisation que ça demande. Il faut tout penser par rapport au public. Maintenant c'est un réflexe mais ce réflexe-là, l'ASBL a 20 ans, il a fallu du temps.”

(Entretien 1, Directrice Asbl Namur)

Pour la directrice de l'ASBL de Namur, chaque école ordinaire devrait avoir sa spécificité et accueillir un type de handicap. Elle stipule qu'il est durement envisageable que son école puisse se spécialiser dans tous les handicaps comme elle l'est au sujet de la surdité. Elle rappelle que pour arriver à ce niveau d'expertise, il leur a fallu un certain nombre d'années.

"Je ne vois pas comment dans notre école par exemple, alors qu'on est super spécialisé dans la surdité, on pourrait se spécialiser et offrir autant de qualités dans un autre handicap.”

(Entretien 1, Directrice Asbl Namur)

La professeure de l'école ordinaire de Bruxelles, voit un avantage à la réforme, elle imagine que la manière dont elle a été pensée (obligation de réunions et de collaborations entre les



écoles ordinaires et les écoles spécialisées, sans hiérarchisation) ne permettra plus à l'école spécialisée d'avoir le pouvoir décisionnel quant à l'avenir scolaire des élèves à besoins spécifiques, qui seront inclus dans l'enseignement ordinaire. Pour elle, le fait d'avoir une équipe éducative au sein de l'école qui prend en charge les élèves à besoins spécifiques est un soulagement.

La coordinatrice pédagogique, la directrice d'ASBL à Namur et la professeure de l'école de Bruxelles pensent que la réforme tend à ce que les écoles spécialisées disparaissent, au fur et à mesure, et que tous les élèves issus de ce type d'enseignement seront inclus dans les écoles ordinaires. Comme nous l'explique la coordinatrice pédagogique de Namur ci-dessous :

“Je comprends la volonté de supprimer les écoles spécialisées et de vouloir inclure plus d'enfants dans l'ordinaire mais je pense qu'il ne faut pas se disperser”

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique, Namur).

En ce qui concerne la politique d'inclusion, on constate que les solutions proposées ne récoltent pas une grande adhésion, surtout au sujet de la suppression de l'enseignement spécialisé. Si la valorisation de l'inclusion des élèves porteurs de handicap dans l'ordinaire n'est pas remise en cause, le basculement complet d'un système vers un autre semble compliqué. Ce déficit de légitimité cognitive semble découler d'un manque d'adhésion et de compréhension de ces nouveaux rôles et des tâches qu'ils impliquent.

La professeure de l'école ordinaire de Bruxelles suppose que si un élève venant de l'enseignement spécialisé va vers l'enseignement ordinaire, et que cette école ne soit pas dans l'état d'esprit de l'inclusion scolaire c'est à dire mettre en place les dispositifs nécessaires et adéquats pour répondre à ses besoins spécifiques, cet élève risquerait de retomber dans de l'intégration. Parallèlement, la directrice de l'ASBL de Namur, confirme cette supposition par une expérience que l'école de Namur a vécu.



Nous la citons :

« Il y a des enfants sourds qui sont redirigés après vers d'autres filières. Parfois très bien vécu, on essaye de préparer les projets avec eux mais il y a des difficultés parce qu'une fois qu'ils arrivent dans des filières techniques ou professionnelles, ils retombent dans l'intégration. »

(Entretien 1, Directrice ASBL, Namur)

En conclusion, les résultats de notre analyse, au prisme de la question de leur légitimité cognitive, semblent nous indiquer que nos interviewés portent un regard critique sur la façon dont la réforme a été réfléchie et élaborée en amont ; en d'autres termes, la légitimité cognitive de la réforme à leurs yeux, est faible. Ils expriment plusieurs craintes (fondées ou non) liées à cette réforme. Selon eux, les écoles spécialisées seraient vouées à disparaître ; Ils pensent que les retombées administratives seront trop importantes et que même si la réforme est cohérente et bien écrite théoriquement, elle ne prend pas en considération les réalités du terrain.

5.1.2.2 Perception de la réforme par les acteurs au regard de la légitimité morale

Dans le cadre de ce deuxième type de légitimité, la légitimité morale, nous tentons d'analyser si les valeurs qu'évoquent nos interviewés sont en adéquation avec les valeurs de la réforme. Dès lors, on perçoit que la réforme pose des interrogations en termes de valeurs défendues au niveau de l'enseignement ordinaire. Elle fait changer de modèle de valeurs par rapport à ce que les acteurs pédagogiques ont pu connaître. D'après nos analyses, nous posons l'hypothèse que cela dépend de l'ancrage institutionnel propre, car certains acteurs pédagogiques sont habitués à travailler dans une démarche d'inclusion, défendent les valeurs d'égalité de traitement, égalité d'accès et de non-discrimination avec plus de confiance, valeurs proches à celle du PEE, contrairement aux acteurs pédagogiques qui mettent en place des pratiques d'aménagements raisonnables liés à l'intégration au sein de leurs établissements.

À travers le témoignage du directeur de l'école ordinaire de Namur, on note en quoi la réforme *en soi* semble être perçue comme un changement qui fait basculer les niveaux d'exigence. Il explique qu'il s'inquiète quant à la valeur des futurs diplômes qui seront donnés car les exigences en termes d'apprentissages sont en baisse constante et les savoirs se perdent.



Il dit que l'enseignement subit des pressions de toutes parts et que c'est ingérable pour les enseignants. Il relate que l'enseignement est le seul milieu à être continuellement "bombardé" par les exigences venant du monde médical, le monde politique et les parents. Les aménagements raisonnables proposés par la réforme déstructurent l'enseignement classique, et remettraient ainsi en question la valeur de mérite sanctionnée par la diplomation.

Nous le citons :

« On a abîmé ce qui a été pendant un siècle depuis l'instruction obligatoire. On abîme une des richesses incroyables et ce sont les politiques progressistes, les milieux psycho-médicaux, les universités en pédagogie qui sont à l'origine de cet effet. »

(Entretien 4 directeur école ordinaire inclusif Namur)

Si ce témoignage est minoritaire parmi nos interrogés, c'est que la majorité exprime et situe leurs propos par rapport à leur intérêt pour l'inclusion, ses valeurs et sa mise en place pour mettre fin à l'exclusion de certains élèves. Certes, les contraintes pratiques font peser nombre de pressions sur les acteurs pédagogiques et génèrent du stress quant à leur capacité à rencontrer des défis grandissants, on constate néanmoins une sensibilité importante, chez nos interrogés, pour la non-discrimination. La plupart des préoccupations résident moins sur l'accueil des élèves sourds au sein de leurs établissements que sur la manière pédagogique de pouvoir proposer un enseignement adapté à leurs besoins tout en maintenant un équilibre d'apprentissage au sein de leurs classes.

En effet, il nous semble que le directeur de l'école ordinaire inclusive que certains parents d'élèves sourds pensent que la responsabilité de l'échec de leur enfant incombe à l'école. D'après ce dernier, les parents ne sont pas toujours honnêtes lors de l'inscription quant au nombre et à la nature des besoins spécifiques de leur enfant. Ce qui porte préjudice à cet élève qui arrive avec un bagage insuffisant pour pouvoir suivre l'enseignement général mais aussi au reste de la classe qui ne peut plus avancer. Il explique que si l'élève cumule plus de deux besoins spécifiques, cela deviendra ingérable pour l'enseignant ainsi que pour les autres élèves.



Nous le citons :

“Si vous avez des TDAH plus différents DYS ça dérange la classe.”

(Entretien 4, directeur école inclusive de Namur)

Le directeur, de l'école ordinaire exclusive de Namur, explique que les parents veulent faire respecter leur droit à l'égalité de traitement, qui est une des valeurs de la réforme.

(...) “Certains parents vont à la commission des recours des AR après une semaine de cours.”

(Entretien 4, directeur, école ordinaire, Namur).



5.1.2.2.1 Perception de la réforme de l'inclusion au regard de la légitimité morale

La professeure de l'école ordinaire de Bruxelles a le sentiment que certains élèves, tout élève confondu, subissent une forme d'injustice parce qu'ils ne bénéficient pas d'un suivi de leurs parents et de ce fait ils ne pouvaient pas être diagnostiqués et profiter d'un soutien scolaire. Elle stipule que, si tous les professeurs étaient formés à la différenciation, cela permettrait aux élèves non diagnostiqués de bénéficier de cet enseignement au même titre que les enfants diagnostiqués.

Le sens que donne l'école ordinaire de Namur à l'inclusion par l'accueil et l'implication du public sourd. Les sourds sont considérés par ses acteurs pédagogiques, comme une population à part entière et non particulière parce qu'ils font partie d'une culture et d'une communauté propre. L'école a les mêmes exigences envers eux qu'envers les autres élèves et ils reçoivent tous le même enseignement.

Dans certaines établissements scolaires, l'inclusion est issue d'un long processus d'apprentissage et une évolution des méthodes mises en place en leur sein. Nous prenons pour exemple l'école ordinaire de Namur pour étayer nos propos. La directrice de l'ASBL et la coordinatrice pédagogique nous ont toutes deux relevé l'importance de faire de l'inclusion par la sociabilisation, entre élèves et professeurs sourds. Elles nous expliquent qu'il y a une identification qui se fait, cette dernière facilite l'apprentissage et la mise en œuvre des dispositifs d'inclusion, nous citons la coordinatrice pédagogique :

“Ils verront aussi qu'il y a d'autres enfants comme eux et ça je pense que c'est important aussi de pouvoir s'identifier à d'autres enfants ou d'autres adultes. On a des professeurs sourds et on s'est rendu compte que c'était important pour les enfants sourds de milieux entendants se rendent compte qu'il existe des adultes sourds, qu'il y a de l'avenir.

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique, Namur)

“Par rapport aux autres enfants pour eux ce sont juste des sourds, ce n'est pas vu comme un handicap ou quelqu'un de bizarre. Je ne sais pas si ça pourrait être pareil pour les autres handicaps mais d'avoir 4-5 enfants particuliers de la même sorte dans une classe ça pourrait rendre les choses plus faciles et plus efficaces sans être une école spécialisée”.

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique Namur)



En effet, le fait de favoriser l'inclusion sans distinction de handicap est une crainte notamment exprimée. La différenciation deviendrait alors plus compliquée à gérer seul pour un enseignant. Pour le directeur de l'école ordinaire inclusive de Namur, faire de la différenciation est utile mais si les établissements scolaires ordinaires doivent accueillir tous les types de handicaps, cet outil devient inutile et enseigner dans ces conditions deviendra ingérable.

Il dit :

“Quand on accepte toujours un peu plus après ça ne ressemble à rien”

(Entretien 4, Directeur école ordinaire inclusif, Namur)

A côté de cet équilibre interne aux classes valorisé par diverses démarches pédagogiques, un des enjeux majeurs de l'inclusion réside au niveau des conditions de légitimité et/ou de support à l'extérieur de la classe. Cela se joue alors dans la perception qu'ont les parents d'élèves de l'inclusion, leurs possibilités de soutien de leurs enfants et la relation qui peut être tissée entre eux et les acteurs pédagogiques.



5.1.2.2.2 Regards des acteurs pédagogiques de Namur sur les Spécificités liées à l'inclusion des personnes sourds

Dans le cadre de cette légitimité morale, nous souhaitons aussi appuyer sur le regard des acteurs de l'école de Namur sur les spécificités liées à l'inclusion des personnes sourdes. Le sens que donne l'école ordinaire de Namur à l'inclusion par l'accueil et l'implication du public sourd. Les sourds sont considérés par ses acteurs pédagogiques comme une population à part entière et non particulière parce qu'ils font partie d'une culture et d'une communauté propre. L'école a les mêmes exigences envers eux qu'envers les autres élèves et ils reçoivent tous le même enseignement.

La Directrice de l'ASBL explique et distingue la manière dont les élèves sourds sont impliqués dans l'inclusion au sein de l'établissement selon trois types de profils. Certains élèves sourds, de parents sourds, comprennent et utilisent la langue des signes. D'autres élèves, dont les parents sont entendants, ont des restes auditifs. Ils comprennent et utilisent un peu le français oral et la langue des signes. Et enfin, il y a ceux qui sont sourds, dont les parents sont entendants. Ils ne comprennent et n'utilisent aucune langue.

“Quand ils ont de bons restes auditifs, ils participent aussi bien à l'inclusion aussi bientôt entendant que du côté sourd. Sur certaines matières, ils se retournent vers le professeur bilingue cela leur permet de comprendre les notions qu'ils n'auront pas compris en français”.

(Entretien 1, Directrice ASBL)

La coordinatrice pédagogique de cette même école explique que :

“La surdité est un handicap juste physique, c'est juste une entrave à l'audition. Les enfants sourds, en général, sont tout à fait normaux et peuvent avoir accès à des savoirs comme tous les autres enfants.” (...)



Mais leur contexte familial détermine leur niveau de connaissance en langue (français ou langue des signes).

Elle dit :

“Ils ont souvent des retards en arrivant chez nous à l'école maternelle parce qu'ils arrivent parfois avec aucune langue jusque 2 ans et demi 3 ans : pas de langue des signes, pas de français. Il y a beaucoup de choses qui se construisent avant 3 ans et il faut rattraper tout ce retard-là. Le fait qu'il n'ait pas accès à l'audition, qu'ils n'entendent pas la TV, la radio, tout ce qui se passe autour d'eux. Ils ont donc un retard en vocabulaire, ils ont moins de richesse en vocabulaire français.”

(Entretien 5, coordinatrice pédagogique de l'école inclusive de Namur)

La coordinatrice pédagogique souligne aussi que l'inclusion des élèves sourds est tellement bien organisée dans leur établissement que ceux-ci ne sont plus considérés comme des personnes porteuses de handicap mais comme des personnes ayant toutes leurs capacités mentales. Ils leur manquent que l'audition qui est leur seule particularité. La directrice de l'ASBL, déclare également qu'il n'y a plus de stigmatisation de la surdité, au sein du même établissement que la coordinatrice pédagogique. Elle souligne que l'inclusion scolaire y est ancrée depuis longtemps et que, par conséquent, les élèves porteurs de déficiences auditives n'attirent plus le regard et donc que personne ne se tourne si un enfant signe. Par ces propos recueillis sur l'école ordinaire inclusive auprès de ces deux personnes, il nous semble que les valeurs d'égalité plutôt que de non-discrimination sont respectées par la mise en place de l'inclusion.

D'autre part, la surdité demande des outils d'adaptation et des modalités pédagogiques d'apprentissage, comme le fait de présenter une matière sous la forme d'un exposé oral parallèlement d'autres modes de communication (texte, dessin, image, vidéo...). Pour clarifier le vocabulaire utilisé et illustrer les contenus, nos observations de terrain permettent de soutenir qu'il existe d'autres moyens d'expression qui permettent de favoriser la participation des élèves atteints de surdité (oral, dessin, recours à des technologies).



Le directeur de l'école ordinaire inclusive de Namur et la directrice de l'ASBL expliquent que les classes bilingues permettent d'offrir non seulement une attention à toute la classe mais permettent aussi aux élèves (entendants et sourds) de trouver des points d'accroches entre eux. Dans un souci de mettre tout le monde sur un point d'égalité. Tout le monde bénéficie du même enseignement, tous les élèves ont droit à un soutien. La directrice stipule que le personnel pédagogique de l'école inclusive de Namur est formé pour accueillir un public sourd ainsi que des élèves porteurs des DYS.

Nous la citons :

“Par rapport aux autres enfants pour eux ce sont juste des sourds, ce n'est pas vu comme un handicap ou quelqu'un de bizarre. Je ne sais pas si ça pourrait être pareil pour les autres handicaps mais d'avoir 4-5 enfants particuliers de la même sorte dans une classe ça pourrait rendre les choses plus faciles et plus efficaces sans être une école spécialisée.

(Entretien 5, Coordinatrice pédagogique,)

On pourrait penser que l'inclusion est une bonne chose pour la société car elle permet la non-discrimination, une des valeurs importantes que porte l'inclusion du PEE.

Pour conclure ce thème, il nous semble pour notre échantillon que l'école ordinaire inclusive de Namur prône des valeurs communes à celles qui sont sous-tendues par la réforme telles que l'égalité entre tous les élèves et car les informations qui sont données par les acteurs de terrains vont vers le sens d'un enseignement en intégration. De plus, ils n'ont pas de connaissance de la différence entre l'intégration et l'inclusion. La professeure nous donne l'exemple du suivi d'un élève sourd dans sa classe. Celui-ci avait accès qu'à quelques heures d'aide pédagogique et d'interprétation pour certains cours de la filière professionnelle proposer par l'école spécialisée dans laquelle il était inscrit. Par contre les cours plus généraux pour l'obtention de sa gestion de fin de 7^{ième} année, l'école spécialisée avait pris la décision de ne pas couvrir ces heures de soutien. D'après la professeure de Bruxelles, la direction de l'école spécialisé avait pris cette décision à titre personnel et avait tous les pouvoirs décisionnels sur les cours de soutien des élèves en intégration dans les écoles ordinaires avant la réforme. Il nous semble que ces derniers ne sont donc pas en adéquation avec ces valeurs phares de la réforme parce qu'ils ne la connaissent pas et ne sont pas encore outillés pour faire de l'inclusion scolaire.



Cependant, notre analyse des données des entretiens de l'école ordinaire de Bruxelles ne nous a pas permis de relever des informations allant dans le sens des valeurs de la réforme

Valeurs clés de l'inclusion	Valeurs clés école ordinaire de Bruxelles	Valeurs clés école ordinaire inclusive de Namur
• Anti-discrimination • Égalité de traitement • Renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves • Réduire les inégalités scolaires	• Promouvoir la confiance en soi et le développement des élèves ; • Amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; • Préparer les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; • Assurer aux élèves des chances	• Promouvoir la confiance en soi, l'autonomie, la coopération et le développement de la personne. • Amener tous les enfants à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à s'intégrer activement dans la vie économique, sociale et culturelle. • Préparer tous les enfants à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. • Assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale. • Susciter la communication entre tous les partenaires de l'école. • Engendrer la créativité, l'esprit critique.



	égales d'émancipation sociale.	
--	---	--

Après avoir analysé nos données sous le concept de la légitimité morale, nous analysons, au travers de la légitimité pragmatique, la manière dont les acteurs de notre échantillonnage perçoivent les AR, leur faisabilité sur le terrain et les contraintes auxquelles ils peuvent se trouver confrontés.

5.1.2.3 Perception des aménagements raisonnables (AR) scolaires, de leur « faisabilité » par les acteurs pédagogiques au regard de la légitimité pragmatique.

Dans le cadre de la légitimité pragmatique, nous nous intéressons à une dimension déjà amorcée dans les sections précédentes, à savoir la question du caractère concret et réalisable des mesures proposées par la réforme, notamment en matière d'inclusion. Si la manière dont la réforme a été pensée (légitimité cognitive) ne fait pas l'unanimité, les valeurs qu'elle défend ne sont pas toutes valorisées (légitimité morale) dans la mesure où les changements à intégrer au sein des établissements sont perçus et attendus comme étant réalisables aux vues des moyens, connaissances et outils à disposition ce qui n'est pas le cas pour les établissements interviewés sauf pour l'école ordinaire de Namur qui poursuit les mêmes valeurs du PEE, étant donné qu'elle faisait déjà de l'inclusion.

Or, ce que nous relevons que tous nos interviewés renvoient qu'ils sont inquiets par rapport aux AR et le fait de devoir accueillir au sein de leur classe des élèves porteurs de différents types de handicaps qu'ils ne connaissent pas suffisamment pour pouvoir leur donner un enseignement adapté.

C'est notamment la question de la multiplication des types d'adaptations à mettre en place pour faire de l'inclusion qui est source de questionnement ici, c'est-à-dire l'inclusion de types de handicap différents sans que les enseignants aient été formés à l'ensemble de ces nouvelles réalités.



En effet, le directeur, de l'école ordinaire de Bruxelles qui met en place de l'intégration pour tendre vers l'inclusion, explique que le PIA, projet individuel d'accompagnement, au secondaire va être une nouveauté pour lui, il n'y a jamais été confronté. Selon lui, le PIA est mis en place dans le cadre de l'intégration, pour le 3ème degré que depuis la nouvelle réforme. Alors que le PIA existait bien avant la réforme dans le cadre de l'intégration totale organisée par l'école spécialisée et que depuis la réforme, le PEE a modifié le PIA comme outil pour l'inclusion. De ce fait, on constate que le directeur n'a pas compris les principes du PEE.

Selon la professeure de l'école ordinaire de Bruxelles, le changement qu'elle a pu percevoir est la place des aides pédagogiques issue des pôles territoriaux présente au sein de l'équipe éducatif de l'école. Elles sont concernées directement par l'élève à besoins spécifiques et proposent un soutien quant à la préparation des devoirs, leçons ainsi qu'à l'organisation de l'élève à besoins spécifiques.

Elle précise qu'il y a une volonté de se former à la différenciation pour mieux accueillir les élèves à besoins spécifiques mais qu'une peur se fait ressentir dans l'équipe pédagogique face à la masse de travail qu'ils risquent de rencontrer. Selon elle, les professeurs s'adaptent déjà à un groupe classe très diversifié par l'« indice économique faible » pour certains élèves sortant de l'enseignement spécialisé, dont la langue maternelle n'est pas le français. Cette année avec la venue d'autre type de handicap cela risque d'être encore plus compliqué.

Quant au directeur de l'école ordinaire inclusive de Namur indique que ses professeurs ont appris à gérer principalement le public sourd et les troubles d'apprentissage mais sont démunis face au nouveau type de handicap auquel ils sont confrontés par exemple les autistes. Ce dernier poursuit en expliquant :

“Si on se retrouve, dans un premier temps, avec plusieurs AR à mettre en place pour un élève, puis d'autres élèves ayant besoins d'autres AR s'ajoutent à la classe, en sachant la charge administrative qui est déjà lourde, devient ingérable”.

(Entretien 4, Directeur, école ordinaire inclusive, Namur).



Cela nécessiterait des moyens beaucoup trop importants. Il rappelle qu'au sein de son école, 120 protocoles (AR) sont déjà mis en place et cela ne concerne pas seulement les enfants sourds. D'après lui, les AR pourraient impacter les autres élèves par rapport à leur apprentissage dans certaines matières tel que le français. On se retrouve alors face à ce travail d'équilibrage en termes d'apprentissage que l'on transmet aux élèves.

Il dit :

“Quand un neuropsychologue dit aux professeurs qu'ils ne peuvent pas utiliser de double négation dans leur phrase lorsqu'ils enseignent, c'est pour la personne qui est en aménagement raisonnable qu'elle le demande. Ce qui se répercute aux 85 autres élèves qui n'ont pas alors un enseignement avec une double négation et ça pose un problème pour la richesse d'enseignement et maîtrise de la langue ».

(Entretien 4, Directeur, école ordinaire inclusive, Namur).

Ce faisant, il poursuit en développant l'objet de sa crainte de ne pas pouvoir assurer un enseignement qui respecte le rythme des élèves, sachant que les niveaux de ceux-ci dans une classe sont multiples. En faisant de la différenciation, les professeurs prendront plus de temps avec certains élèves qui ont des lacunes antérieures et les élèves qui réussissent risquent de perdre en termes d'apprentissage. Leur rythme sera ralenti et ils s'ennuieront en classe. Dans la même lignée, la coordinatrice pédagogique précise que dans son établissement, plusieurs AR sont mis en place mais que les moyens alloués par la réforme, à la réalisation d'autres AR, ne seront plus suffisants pour l'accueil de nouveaux types de handicaps.

La question des aménagements raisonnables reflète donc des problématiques de moyens qui, s'ils ne sont pas répondus, se répercutent sur la qualité de l'enseignement.

La directrice de l'ASBL explique que son école a le modèle le plus abouti en termes d'inclusion scolaire en Belgique. Elle considère qu'il leur a fallu plusieurs années pour en arriver là et qu'ils ne pourront offrir autant de qualité aux autres élèves ayant d'autres besoins spécifiques. Elle explique qu'il lui semble compliqué d'inclure tous les handicaps dans les écoles ordinaires sans avoir mis en place des accompagnements spécifiques répondant aux besoins de chacun et ce durant tout le temps d'apprentissage scolaire. Le directeur de ladite



école précise que cette dernière dépasse même les AR proposés par la réforme. La directrice de l'ASBL dit que leur pratique n'est pas encore parfait.

“Sachant déjà la difficulté que ça représente, l'organisation que ça demande, il faut tout penser par rapport au public. Maintenant c'est un réflexe mais ce réflexe-là, l'ASBL a 20 ans, il a fallu du temps. Encore aujourd'hui, nous ne sommes pas parfaits, il y a des manquements.” (Entretien n°1, directrice asbl Namur)

Le directeur de l'école ordinaire de Namur se dit « *tout à fait pessimiste* » quant au futur, par rapport à la faisabilité de la mise en place des AR.

Nous le citons :

“Il y a une limite. Si le système est au service des particularités, le système prend l'eau et n'est pas viable.”
(Entretien n°4, directeur école ordinaire, Namur).

De plus, l'inclusion de différents types d'handicap pose la question de pouvoir continuer à suivre un accompagnement adapté pour les élèves atteint de surdité et de rencontrer leurs spécificités. En effet, pour le directeur de l'école ordinaire de Namur, il lui semble compliqué, pour les professeurs, de gérer des classes bilingues, de 25 élèves, en y ajoutant des élèves porteurs d'autres handicaps plus lourds. Selon lui, ces derniers ne peuvent pas tous suivre un enseignement ordinaire générale.

Il précise que dans son établissement ils ont commencé par enseigner aux élèves sourds la langue des signes hors des classes bilingues. Il souligne que la prise en charge d'un élève sourd est lourde, mais comme elle est bien encadrée, elle ne pose plus problème au sein de la classe ni au sein de l'école. L'école s'est adaptée pour accueillir, depuis plusieurs années, au mieux cette population. D'après lui, contrairement à ce que l'on pourrait croire, accueillir les sourds, est une richesse pour tous les membres de l'école. Il reste quand même des difficultés à trouver des professeurs bilingues (français et LSB) et à organiser les cours.



La directrice de l'ASBL explique que l'inclusion des élèves sourds ne peut pas se faire dans toutes les écoles ordinaires. Elle justifie par le fait que cela sera très compliqué de prendre en compte toutes les mesures nécessaires pour accueillir un autre public en plus que les sourds et DYS.

“C’est assez compliqué. Je pense que destiner certaines écoles à l’inclusion de certains handicaps serait peut-être une solution. “

(Entretien 1, Directrice Asbl Namur)

Suite à notre analyse des données récoltées nous proposons une discussion et interprétation quant aux résultats obtenus en faisant des liens avec les cadres institutionnelles et théorique dans la partie suivante du présent travail.

5.1.3 Discussion

Ayant nous-mêmes une expérience de plus de 15 ans dans le secteur social et scolaire, nous avons une connaissance préalable de la vie sociale et pédagogique des jeunes déficients auditifs. L'ampleur des difficultés communicationnelles et relationnelles qui touchent ces jeunes ne nous est pas inconnue. Au contraire, ce rapport personnel nous a permis dans ce travail de cartographier plus aisément les structures de l'enseignement et les associations dont le fonctionnement impliquent l'intégration et/ou inclusion, ce qui nous a aidé à l'échantillonnage de notre panel d'acteurs pédagogiques.

Il faut préciser que la réforme a été réfléchi sous forme de processus participatif et qu'elle a été largement diffusée par les médias et les représentants syndicaux. Pour autant, nos entretiens révèlent des formes de malentendus sur les processus de cette réforme par rapport aux acteurs pédagogiques, à démarrer par la problématisation des mesures qui composent le PEE.



Le Pacte d'excellence dans l'enseignement prévoit l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre d'un système inclusif, c'est-à-dire de coopération entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement général, mais n'entend pas pour autant supprimer complètement l'enseignement spécialisé. Même s'il est prévu de limiter le nombre d'élèves en éducation spécialisée à ceux pour qui « les aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire ne suffisent pas à les satisfaire »¹²¹, cet enseignement destiné aux types d'handicap est conçu pour s'étendre au-delà de la fin du tronc commun.

Aussi, si la visée décrétée semble miser sur une perspective inclusive, force est de constater certaines ambivalences. En autres, UNIA explique qu'il ne s'agit pas de mesures visant l'inclusion, mais de mesures visant l'intégration sociale de certains étudiants en situation de handicap »¹²².

Pour mener à bien cet objectif d'inclusion, le PEE prévoit donc quatre axes d'action spécifiques pour réduire le nombre d'élèves en éducation spécialisée : on retrouve les pôles territoriaux, la réforme de l'orientation, la réforme du dispositif de l'intégration et le projet pilote. Si ces différents mécanismes semblent agir sur plusieurs leviers du système de l'enseignement pour favoriser l'inclusion, la multiplication de structures dédiées à l'inclusion ainsi que certains dispositifs participent à renforcer la porosité entre les logiques d'intégration et d'inclusion et à installer, peut-être, une forme de confusion entre l'ancien modèle et le nouveau promu par le PEE.

Dans ses termes, la Fédération Wallonie-Bruxelles a donc initié la mise en place d'une éducation inclusive en prenant en compte les élèves à besoins spécifiques. Elle le définit comme :

« (...) le processus consistant à tenter de rapprocher le plus possible l'alimentation scolaire d'un enfant souffrant de troubles de celle prévue pour un enfant dit normal¹²³ ».

¹²¹ Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017a, p. 236, précisez en page 242

¹²² (UNIA, 2017, p. 7).

¹²³ COPEX, 1976, p. 198, cité par Tremblay, 2012, p. 35



Un élève sourd est considéré comme un élève à besoins particuliers car il bénéficie d'une intégration permanente complète :

« L'élève suit tous les cours de l'enseignement général tout au long de l'année scolaire, tout en étant transporté gratuitement entre son domicile et l'école ordinaire en fonction de ses besoins d'accompagnement et de sa formation scolaire et professionnelle.¹²⁴ ».

Or, notre recherche nous montre que, dans les faits, cette éducation inclusive se confronte aux réalités des acteurs pédagogiques et ne semble pas autant aller de soi, ni aussi facilement se mettre en place vers un basculement du spécialisé vers l'enseignement ordinaire. Bien évidemment, notre enquête a été menée au début de ce processus d'implémentation de politiques publiques au sein des institutions scolaires, mais elle permet déjà de soulever des freins à ce basculement, du fait de contraintes d'ordre pragmatique et de compréhension, nous y reviendrons.

A travers notre analyse, nous avons donc cherché à évaluer la réception de la réforme d'inclusion, son vécu par les acteurs pédagogiques d'écoles ordinaires ciblées et discuter de la différence de la mise en place des aménagements raisonnables entre ces deux établissements qui proposent des approches pédagogiques différentes quant à l'accueil des élèves déficients auditifs, au regard de notre cadre institutionnel et théorique. Les conclusions posées dans la partie résultats ne reflètent que les réalités de notre échantillon, sans être totalement représentatives. Elles permettent néanmoins d'apporter des éclairages du champ scolaire face à la réforme du PEE.

Notre première hypothèse supposait que « *le rapport des acteurs pédagogiques relatif à la réforme et à ses visées d'éducation inclusive, en termes de handicap lié à la surdité, dépend des pratiques pédagogiques déjà développées et intégrées en amont dans leurs établissements scolaires.* » Ainsi, tous les établissements scolaires n'ont pas une seule et même approche pédagogique de l'intégration ou de l'inclusion. Cette différence des définitions des acteurs interviewés semble être liée à la manière dont ils mettent en place les aménagements

¹²⁴ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé – Chapitre X



raisonnables pour accueillir un élève à besoins spécifiques, d'un côté, et de la connaissance et l'interprétation qu'ils s'en font, de l'autre.

Nous avons pu démontrer que les acteurs interviewés ont effectivement une manière différente de définir les notions d'intégration et d'inclusion étant donné le fait que leurs approches pédagogiques au sein de leur établissement diffèrent. Nos entretiens ont pu également montrer que l'école ordinaire avec l'approche pédagogique inclusive démontre une meilleure connaissance et développe une légitimité morale beaucoup plus proche du PEE que l'école ordinaire avec l'approche pédagogique intégrative. Ce qui nous amène à penser que certains acteurs avaient déjà une vision très proche des valeurs dominantes qui existent pour tendre vers une inclusion complète de tous les élèves (que l'on retrouve dans le PEE).

Notre deuxième hypothèse suppose que « *tous les établissements scolaires ont une seule et même approche pédagogique de l'intégration ou de l'inclusion.* ». En effet, les enseignants impliqués dans des dispositifs visant à intégrer des élèves déficients auditifs dans les classes ordinaires ont une idée précise de la pédagogie inclusive.

Nos résultats renvoient qu'il existe chez les interviewés n'ayant pas été confrontés à l'inclusion une confusion entre les définitions d'inclusion scolaire et d'inclusion sociale. Alors que nous pensions que l'expérience de dispositif d'intégration permettait déjà une appréhension de la philosophie relative à l'inclusion du handicap, nos données révèlent que les acteurs pédagogiques pratiquant l'intégration dans l'école ordinaire de Bruxelles n'ont pas une conception précise et univoque de la notion de l'inclusion. Or, le fait qu'une politique publique en faveur de l'inclusion soit aujourd'hui promue à l'échelle de la FWB dans le même temps où les acteurs pédagogiques ne semblent pas tous au fait de ce qu'elle renvoie et ce qu'elle implique nous pose évidemment question.

A partir de ces constats, nous observons que d'un côté les acteurs ont des approches différentes de l'inclusion et de l'intégration et que leurs pratiques d'enseignement, en faveur d'une approche ou une autre, semblent déterminées par l'environnement scolaire dans lequel ils travaillent. Par conséquent, la représentation plus ou moins précise de la notion d'inclusion qu'ils vont développer dans leur parcours est influencée par leurs pratiques professionnelles.

Bien que les acteurs interrogés n'aient pas une seule et même vision de l'approche pédagogique de l'inclusion, leur proximité de terrain avec ce type d'enseignement inclusif semble influencer en partie sur la réception qu'ils ont du PEE et leur adaptabilité vis-à-vis des



mesures visées par celle-ci en termes de politiques d'inclusion. C'est la raison pour laquelle l'interprétation de nos résultats à partir de nos deux approches conceptuelles (traduction et néo-institutionnelle) permettent de soulever les facteurs influençant la réception de la réforme par les acteurs, d'une part, et leur influence sur les types de légitimités qu'en ont les acteurs, d'autre part.

Les limites de notre échantillonnage en termes d'entretiens nous amènent à prendre avec précaution la portée de notre recherche. Les deux établissements ont en contraste l'approche de l'enseignement promu dans les équipes éducatives en termes d'intégration et d'inclusion qui influence la réception des acteurs quant à la réforme. Si nous avions pu ouvrir notre échantillonnage à d'autres établissements, nous pourrions davantage éclairer ce phénomène ou le relativiser. De même, il pourrait être intéressant d'approfondir le regard des acteurs pédagogiques en interrogeant davantage de professeurs, ainsi que des parents d'élèves, car notre échantillonnage fut majoritairement composé de directeurs d'école.

Pour autant, nous avons pu complexifier nos observations concernant nos hypothèses dans le sens où nous élargissons également l'influence de l'établissement scolaire dans le rapport qu'ont les acteurs aux politiques d'inclusion à d'autres effets d'ordre pragmatique et institutionnel liés à l'implémentation d'une politique publique, rendue possible par le choix de notre cadre théorique. En effet, de nombreux points communs étaient observables entre ces acteurs pédagogiques malgré leur ancrage institutionnel différent et leur rôle lorsque l'on s'attarde sur le processus de réforme et les formes de légitimité qui devraient en découler.

Au regard des différents stades de l'approche de la traduction, l'étape de la **problématisation** s'est caractérisée par un manque de communication officielle, qui amène à des interprétations différenciées de la part des acteurs et à ce qu'ils perçoivent la réforme comme étant imposée et non coconstruite (malgré les dimensions de dialogue annoncée par la réforme). La manière dont la réforme a été pensée et établie théoriquement (légitimité cognitive) ne semble pas récolter une grande adhésion auprès des acteurs interrogés, puisqu'elle se heurte avec les réalités du terrain.

La participation des acteurs aux étapes de la réforme semble plutôt se résumer à des dimensions techniques que des réels infléchissements sur l'orientation de celle-ci. Ce faisant, nous constatons que la manière de solliciter l'intérêt pour créer un engagement en faveur d'une politique d'inclusion au sein des établissements dépend du type de pédagogie mis en place au sein de ceux-ci. En effet, on retrouve notamment que l'école inclusive prend elle-même en



charge les aménagements à pratiquer et c'est elle aussi qui s'occupe de la sollicitation de son équipe (avant la réforme) alors que l'autre établissement mettant en place l'intégration semble découvrir et se confronter aux réalités du handicap depuis cette réforme. Plus spécifiquement, on note que l'intérêt est plutôt individuel et dépend de la manière dont la direction a la possibilité de connaître ou non les réalités du handicap, ce qui confirme notre hypothèse d'une approche pédagogique différente concernant l'inclusion ou l'intégration.

Nos résultats mettent également en lumière que l'établissement proposant de l'inclusion rentre dans le processus de légitimité cognitif, morale et pragmatique, ce qui suscite l'adhésion de toute la communauté scolaire. Par-là, nous entendons que l'établissement rentre dans un processus d'entrée de la réforme reposant sur ces trois types de légitimité, facilitant ainsi leur adhésion. Les valeurs pédagogiques sont en adéquation avec les valeurs de la réforme. La durée de l'expérience dans le domaine de l'inclusion et l'accueil de ce public permet de se frotter aux réalités spécifiques tout en prenant les spécificités culturelle, sociale et médicale en compte. Ils ont des classes bilingues offrant un enseignement inclusif, ce qui permet aux élèves de trouver des points d'accroches entre eux : élèves sourds et élèves entendant et les sourds ont accès aux mêmes compétences et apprentissages que les autres élèves et dispensés par un enseignant parlant en français et un autre signant.

Cette dernière semble être en cohérence avec les valeurs d'égalité, de non-discrimination prônée par le Pacte. Elle concède le fait qu'il est logique d'inclure tous les élèves dans l'enseignement ordinaire mais elle rappelle les paramètres qui doivent être pris en compte pour pouvoir y arriver. Moyens financiers, humains, de formation continue, sur tout le temps d'enseignement. Les enseignants semblent avoir une épée de Damoclès sur la tête et que les retombées du Pacte ne seront pas humainement possibles à respecter à la lettre. Leur expérience leur permet de donner un enseignement adapté à la surdité mais que s'ils doivent accueillir tous les types de handicaps, la FWB devra octroyer autant de moyens que de temps pour qu'ils s'alignent sur les injonctions du Pacte. Au vu des moyens alloués à l'enseignement actuellement, ils ressentent que ce n'est pas réaliste. Les obligations retombent sur le corps enseignant et les devoirs dans le cadre des prérogatives politique de la FWB qui ne suivent pas selon la perception des acteurs interviewés.

Par ailleurs, les résultats montrent que le processus d'enrôlement ne peut se faire auprès des acteurs pédagogiques. Les acteurs en charge d'un enseignement en intégration comme ceux



proposant de l'inclusion se plaignent de ne pas disposer d'outils pédagogiques adéquats et de manquer de formation. Ce qui met à mal leur manière d'enseigner et ne leur permet pas de pouvoir répondre aux besoins spécifiques des élèves. On peut considérer que les peurs des professeurs sont générées par leur manque de connaissance sur la manière d'enseigner aux différents types d'handicaps, singulièrement dans l'établissement où l'on ne pratique pas l'inclusion depuis longtemps. L'estimation de temps et de charge de travail que peut impliquer la gestion d'une classe avec des élèves porteurs d'autres handicaps est le reflet de leur expérience personnelle dans des cas similaires, ce qui les insécurise aussi. La légitimité d'ordre pragmatique, c'est-à-dire la faisabilité des aménagements raisonnables, de la réforme ne semble pas être approuvée par les acteurs de terrain.

Malgré le manque de communication au départ du processus de la réforme, force est de constater que l'étape de la mobilisation est appliquée par les acteurs pédagogiques de l'école ordinaire de Bruxelles depuis la présence des pôles territoriaux. Les représentants des pôles territoriaux sont sollicités par les acteurs pédagogiques et en retour suscitent une mobilisation chez les acteurs du corps enseignants et chez les directions. En effet, on constate de la part des acteurs pédagogiques pratiquant l'inclusion, une forte volonté de se mobiliser, toutefois les représentants des pôles territoriaux restent les principales sources d'information concernant les processus d'inclusion. Aussi, les acteurs pédagogiques de cette école continuent de confondre les notions d'inclusion et d'intégration. Ces éléments infirment donc notre hypothèse d'une définition claire de l'inclusion. L'école ordinaire inclusive de Namur n'a pas bénéficié du concours des pôles territoriaux. Toutefois, sa meilleure connaissance du terrain et des notions d'inclusion et d'intégration.

Cependant le rôle du directeur en tant que facilitateur au sein de la chaîne de transmission reste encore compliqué vu que, sans connaissance officielle de la réforme, il ne peut pas mobiliser son personnel. Comparativement à la mobilisation opérée par l'école ordinaire inclusive de Namur qui semble être selon les interviewés le fer de lance de l'inclusion scolaire en Belgique, prend en compte certains critères de la « chaîne » des étapes de la sociologie de la traduction et du processus de légitimité. Celui-ci est accepté par l'équipe pédagogique qui met en pratique le projet d'enseignement inclusif créé par l'école et non l'inclusion vue par la réforme du PEE.



6 Conclusion finale

Notre mémoire s'est intéressé à chercher à comprendre *la manière dont la nouvelle réforme de l'inclusion proposée par le PEE, est traduite, vécue et mise en place par les acteurs pédagogiques accueillants des élèves déficients auditifs.*

En préambule au développement de cette conclusion, nous nous devons de porter à votre connaissance que le manque d'inclusion pose davantage question dans la société. Notre position d'interprète scolaire et de chercheuse durant notre parcours de vie nous permet doublement d'exprimer nos observations. À ce propos, on peut constater qu'il n'y a qu'un seul alinéa de la réforme de l'inclusion du Pacte d'excellence qui a proposé une piste pour pallier le manque d'inclusion dans l'enseignement des élèves atteints de surdité(cf supra p.35). Ce décret, malgré les forces et les faiblesses relatées par les personnes interrogées et par l'étude que nous en avons menée nous permet de constater que cette réforme apporte des nouvelles perspectives d'enseignement pour comprendre les différentes discriminations subies par les élèves porteuses de surdité.

En effet, selon l'un de nos interviewés, l'inclusion au quotidien efface les différences et permet de considérer des personnes différentes comme tout un chacun. En partant de ce postulat, le présent travail avait pour objectif d'interroger l'interprétation, le vécu et la manière dont la nouvelle réforme de l'inclusion proposée par le PEE est mise en place actuellement dans certaines écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles accueillant des élèves déficients auditifs. Cherchant à aller à la rencontre d'écoles favorisant l'intégration ou l'inclusion de ce public, nous avons interrogé cinq acteurs pédagogiques membres de deux écoles ordinaires. En effet, si le Pacte pour un Enseignement d'Excellence tend à accentuer cette intention déjà formulée politiquement depuis plusieurs années à l'échelle internationale et européenne sous le nom d'une politique "inclusive", celle-ci touche tous les élèves et donc aussi les élèves porteurs de handicaps. Nous avons voulu prendre connaissance d'une partie de la réalité du terrain des personnes qui doivent mettre en application les mesures qui sont promues par le PEE, dans un ensemble de politiques publiques plus larges. L'enseignement inclusif, pour tous et sans distinction, est un idéal à atteindre pour l'enseignement organisé par la FWB en ayant comme outil la réforme. En effet, les élèves porteurs d'un handicap restent encore majoritairement inscrits dans l'enseignement spécialisé, même si, grâce au dispositif d'intégration scolaire, certains d'entre eux peuvent suivre quelques cours dans l'enseignement ordinaire.



Dans notre mémoire, nous avons été à la rencontre de deux établissements scolaires : l'une implémente une pédagogie intégrative et située à Bruxelles, l'autre d'une pédagogie inclusive et située à Namur. Partant du postulat que la majorité des acteurs pédagogiques interviewés déplore cette réforme à cause d'une communication floue ou inexistante quant à la réforme, ces derniers y émettent un regard critique et proposent des pistes d'amélioration parce qu'elle pose question au sein de leur institution. Étant partie à la rencontre de ces acteurs à l'entame de la réforme, selon nos résultats de recherche, nous constatons qu'un manque de communication de la part de FWB crée un climat insécurisant quant à la faisabilité et à leur pratique, ce qui les amène actuellement à devoir créer au quotidien leurs méthodes d'enseignement sans être outillés. En effet, des questions d'ordre méthodologique sont posées par les acteurs pédagogiques mais on ne leur y apporte aucune réponse, étant donné que même leur référent et supérieur hiérarchique n'a pas reçu d'information claire et officielle quant à la réforme. Il en résulte des craintes par rapport à la méconnaissance et les spécificités des élèves porteurs de divers handicaps qu'ils accueilleront dans l'avenir. Les acteurs pédagogiques se posent la question de savoir leur rôle en termes d'implication et de réflexion participative telle qu'inscrit dans la réforme. En raison de l'absence de campagne de sensibilisation faite en amont, la réforme n'a pas favorisé l'intérêt des principaux acteurs interviewés. Dès lors, ils ne se sentent pas concernés par celle-ci et la réforme demeure, jusqu'à présent, extérieure à leur quotidien. Lors de nos interviews, il nous été renvoyé que dans la réforme, il est demandé à l'enseignant de ne plus se limiter à un rôle de transmetteur. Il est sans cesse appelé à individualiser sa pratique d'apprentissage aux besoins divers des élèves, alors que la formation de l'enseignant ne semble pas prévoir, à ce stade, une spécialisation qui lui permettrait de davantage se familiariser avec le monde du handicap. Par ailleurs, on a pu remarquer auprès de nos interviewés qu'une pensée erronée circule dans les représentations par rapport à la disparition des écoles spécialisées : ceci prouve l'importance d'une communication claire quant à cette nouvelle réforme. Ce manque de communication alimente la réticence des acteurs à se projeter dans leur nouveau rôle ainsi que pour l'implémentation des mesures à l'échelle institutionnelle pour les directions. Ceci nous porte à nous questionner sur les possibilités de mobilisation des acteurs. En effet, comment des acteurs pédagogiques pourraient-ils être des défenseurs, des porte-paroles et se mobiliser en faveur d'une politique inclusive alors qu'ils n'ont que peu de connaissance sur le sujet ?



Pour ce qui est du sens et de la légitimité, notre rencontre avec le terrain démontre un décalage entre ce que propose la réforme de l'inclusion du PEE et ses possibilités de réalisation et ne lui donne donc pas de légitimité cognitive. Les témoignages recueillis illustrent la manière dont les acteurs pédagogiques semblent dépasser par certaines contraintes de la réforme eu égard aux manques d'outils, de ressources matérielles et humaines mis à disposition pour accueillir les élèves atteints de surdité et ce dans les meilleures conditions. Cependant, nos interviewés nous ont fait part que face au manque d'informations et de formation des enseignants, la majorité des parents d'enfants porteurs de déficit auditif préfèrent opter pour les écoles spécialisées où le suivi est particulier et adapté à leur handicap. En ce qui concerne les enfants nés sourds et de parents sourds, les difficultés sont d'un autre ordre : baignés dans la langue des signes depuis le plus jeune âge, vivre exclusivement avec des sourds et ensuite se retrouver dans une classe avec des élèves entendants peut provoquer chez eux du repli sur soi ou de l'isolement de peur du contact « culturel¹²⁵ » avec les autres.

Dans nos témoignages, si la légitimité morale semble relativement faire consensus, dans le sens où les acteurs pédagogiques s'alignent pour défendre les valeurs du PEE en termes d'inclusion, les acteurs pédagogiques n'adhèrent pas à la mise en œuvre des mesures dictées par la réforme et remettent donc en question sa légitimité et sa légitimité pragmatique ainsi que sa légitimité cognitive.

Nous concluons notre mémoire en prenant en considération les propositions proactives des acteurs pédagogiques qui s'inscrivent dans une démarche *bottom-up* et que les acteurs du champ de l'enseignement participent à la création de mesures et remontent leurs savoirs pratiques vers le champ politique.

Les directions et acteurs pédagogiques avancent notamment la nécessité d'accroître leur connaissance par le biais de formations plus spécifiques qui leur permettraient de distinguer l'intégration de l'inclusion, de bénéficier d'une sensibilisation à la réforme de l'enseignement et ce de façon globale pour l'ensemble du personnel. Ils demandent également d'être préparés à l'accueil des élèves à besoins spécifiques le plus tôt possible pour une meilleure efficacité dans leur enseignement. Ils veulent être préparés et formés à l'enseignement différencié pour

¹²⁵ BEDOIN Diane, « *Sociologie du monde des sourds* », Paris, La Découverte, Collection Repères, 2018. ISBN : 9782707193155. DOI : 10.3917/dec.bedoi.2018.01. URL : <https://www.cairn.info/sociologie-du-monde-des-sourds--9782707193155.htm>



s'adapter aux élèves et pouvoir cerner mieux leurs difficultés et leurs besoins. Cet enseignement différencié permettrait alors un traitement plus égalitaire et serait aussi profitable aux élèves n'ayant pas bénéficié de diagnostic spécifique. Ce faisant, ils soulignent un travail de collaboration entre professeurs, côtoyant ces élèves à besoins spécifiques, qui est primordial pour alléger leur charge du travail.

Les acteurs pédagogiques rencontrés proposent que si chaque école ordinaire pouvait se concentrer et s'occuper d'un handicap en particulier, cela leur permettrait de se spécialiser sur les aménagements raisonnables spécifiques et adaptés aux élèves qu'elle accueille. Ainsi, si les élèves porteurs d'un même handicap sont au sein d'une même classe, cela apportera des résultats plus efficaces et des facilités lors de l'apprentissage. Ils proposent également de mettre en place un système de dépistage des troubles avec une remédiation pour les DYS. Nous suggérons, pour une meilleure sensibilisation de la thématique de l'inclusion à des niveaux de pouvoir supérieur (institutionnel et structurel) de conscientiser de manière générale la société en commençant dès le plus jeune âge pour que cela devienne un processus naturel.



7 Bibliographie

- Actions Sociales à Namur hier et aujourd'hui. (2022) *Commission d'assistance publique : Pauvre de Nous*. <http://www.pauvresdenous.arch.be/index.php/commission-d-assistance-publique> (Consulté le 10 avril 2022).
- Altman, M. Barbara. « *Disability definitions, models, classification schemes, and applications* », In: Albrecht, L. Gary; Seelman, D. Katherine; Bury, Mike, eds. *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks. London-New Delhi: Sages; 2001, p. 97-122
- Annuaire Audition. (2022). <https://www.annuaire-audition.com/site/Informations/LES-DIFFERENTS-TYPES-DE-SURDITE> (consulté le 15 janvier 2022).
- Armstrong, F. (2006). *L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire ? Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ? Colloque international IUFM de l'académie de Créteil*. Champigny-sur-Marne, SCEREN-CRDP (pp. 73-81). Académie de Créteil.
- ASBL Inclusion. (2021). *L'inclusion, qu'est-ce que c'est ?*. Inclusion ASBL. <https://www.inclusion-asbl.be/linclusion-quest-ce-que-cest/> (consulté le 23 juillet 2022).
- Association des Parents d'Enfants Déficients Auditifs Francophones. <http://apedaf.integral.be> (Consultée le 20 février).
- AVIQ. Agence Wallonne Pour l'Intégration des Personnes Handicapées. <https://www.aviq.be/fr>
- Bedoin, D. (2018). *Sociologie du monde des sourds*. La Découverte. 128 p. <https://doi.org/10.3917/dec.bedoi.2018.01>
- Bedoin, D. (2018b). *Sociologie du monde des sourds (Repères) (French Edition)*. LA DECOUVERTE. p. 39-41.
- Blanc, A. (1999). *Les handicapés au travail – Analyse sociologique d'un dispositif d'insertion professionnelle*, Paris, Dunod, Coll. Pratique sociales, p.143-174
- CCP : Centre comprendre et parler.



<http://www.centrecomprendreetparler.be/> » (Consultée le 10 février 2022).

- C.E.F.E.S : Centre d'étude et de Formation pour l'Education Spécialisée : dernière consultation (2022) « <http://www.ulb.ac.be/assoc/cefes-ulb/presentation.html> »
- Chapiereau, F. (2001)., “ *La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ; Evaluer pourquoi faire ?* “ Revue de Gérontologie et société, p 1172
- Chatelanat G. et Pelgrims G. *Education et enseignements spécialisés ruptures et intégrations*. De boeck Université, 2003, p. 10-11.
- Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe. (2017). « *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive* ». Conseil de l'Europe. p.22
- Commission des Communautés Européennes. ” *Projet de résolution du conseil et des représentants des gouvernements des états membres réunis au sein du conseil concernant l'égalité des chances des personnes handicapées* ”. Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, 1996, p.21.
- Communauté Française (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* : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf
- Conseil Supérieur Enseignement Spécialisé, (2012) *Le Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.)* De la démarche au document Un plan individuel d'apprentissage avec et pour l'élève, AVIS n° 142.
- Décret relatif à l'inclusion de la personne handicapée du 17 janvier 2014. <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2014/01/17/2014031571/moniteur> (consulté le 01 décembre 2022).
- *Disabilities FR | Personnes Handicapées*. (S. d.). <https://www.un.org/development/desa/disabilities> (consulté le 19 mars 2022)
- Doriguzzi, P. (1994). *L'histoire politique du handicap – De l'infirmes au travailleur handicapé*. Le Harmattan, Paris, p.156.
- Enseignement.be -*Guide de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie Bruxelles*. Enseignement.be.



<http://www.enseignement.be/index.php?page=23827>

- Enseignement.be. (2018). *Typologie des AR*. (s. d.). Enseignement.be.
<http://enseignement.be/index.php?page=23827>
- Enseignement.be - Le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). Enseignement.be.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=0>
- Enseignement.be - Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2017a). *Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement*. Avis n°3. 223-290.
<http://www.enseignement.be/index.php> ? (Consulté le 03 mars 2022).
- Enseignement.be - Pacte pour un Enseignement d'excellence: (2017b). *D décroisement enseignement ordinaire et spécialisé*. (s. d.). Enseignement.be.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28280> (Consulté le 10 mars 2022).
- Enseignement.be - Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 juin 2004. (S. d.). http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf
- Hamonet, C. (2012). Handicap : naissance et progression singulière d'un mot porteur de progrès (dans le langage courant, le droit, les organisations internationales, les milieux associatifs et la recherche). *Que sais-je ?*, 2556, 17-29. <https://www.cairn.info/les-personnes-en-situation-de-handicap--9782130595052-page-17.htm> (Consulté le 13 novembre 2022)
- Histoire du handicap | Handi-Pactes PACA-Corse. <https://handipactes-paca-corse.org/histoire-du-handicap> (Consulté le 23 novembre 2022).
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., & Savard, J. F. (2015). *Analyse et Pilotage des Politiques Publiques : France, Suisse, Canada*. Presses de l'Université du Québec. p.37.



- Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2001). Analyse et pilotage des politiques publiques. Helbing et Lichtenhahn. p. 32.
- Lachance, N. (2008). *Territoire, transmission et culture sourde. Perspective historique et réalité contemporaine*. Québec, Presse de l'Université Laval, 2007, p.103.
- Larousse, Æ. (s. d.). *Définitions : handicap - Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/handicap/38988> (Consulté le 13 janvier 2022).
- Le Conseil régional wallon. « Décret relatif à l'intégration des personnes handicapées », article 2 §1. 1995. <https://wallex.wallonie.be/contents/acts/7/7597/1.html> Consulté le 18 mars 2022
- Lefebvre, X. (2016). *Les représentations sociales de l'enseignement spécialisé*. <http://hdl.handle.net/2078/174559> (Consulté le 04 février 2022).
- Le fondateur des Soeurs et des Frères de la Charité – Portail catholique suisse. (s. d.). cath.ch. <https://www.cath.ch/newsf/belgique-proces-de-beatification-ouvert-pour-le-chanoine-pierre-joseph-triest/>
- Légifrance. ¹Loi 57 du 23 novembre 1957 reclassement professionnelle de la personne handicapée. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000880746>
- Maroy, C., Mangez, C., Dumay, X., & Cattonar, B. (2012). *Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique*. Recherches sociologiques et anthropologiques. <https://doi.org/10.4000/ras.795>
- Mottez, B. (2006). *Les Sourds existent-ils (French Edition)* (HARMATTAN). Editions L'Harmattan. p. 351.
- Mottez, B. (1981). « *La surdité dans la vie de tous les jours* ». Paris. CTNERHI (Centre Technique National d'Etudes et de Recherches).
- Nyeck, C. (2014). Politique publique. *Politique Publique*. <https://www.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-384.htm>



- Perini, M., Righini-Leroy, E. (2008). *L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur* - Les Actes de Lecture n°101, dossier pp.78-79.
- Plaisance E. (2010). « *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : Le cas français* ». Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, p 1.
- Poizal, M. (1996). *La voix sourde – la société face à la surdité*. Paris, Métailié, p.92
- Portail FW-B - Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). <https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/>
- Robichaud, O., & Landry, R. (2009). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 451-462. <https://doi.org/10.7202/900384ar>
- Rondal, J. A., Henrot, F., & Charlier, M. (1997). *Le langage des signes : aspects psycholinguistiques et éducatifs*. P. Mardaga.
- Sacks, O. (2019). *Des yeux pour entendre - Voyage au pays des sourds (French Edition)*. Le Seuil. p.29
- Taminiaux, W. (1995). *CAP sur la personne – Décret du 6avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées*, p.38.
- THOENIG, J.-C. (1985), « L'analyse des politiques publiques ». *Traité de science politique* » vol. 4, Paris, PUF, p. 1-60.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, n° 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Thomazet, S.(2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*. doi : 10.7202/018993a
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques (French Edition)* (Première Édition). De Boeck.
- UNIA. *À l'école de ton choix avec un handicap..* <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>



- Verhoeven, M., & Shaik, F. (2021). 7. L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone. *Presses universitaires de Rennes eBooks*, 133-147.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.147220>
- Vernet O. (2006). *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ; Les responsabilités confortées de l'Éducation nationale - Dans La lettre de l'enfance et de l'adolescence, p.105
- Versele, M. (2015). *L'enseignement spécialisé - 1970*. Les 150 ans de la ligue. <https://150ans.ligue-enseignement.be/lenseignement-specialise-1970/>
- Villaret, J., Villaret, J., Villaret, J., & Villaret, J. (2018, 26 septembre). *La Surdité et les malentendants. HANDICAP(S) : REGARDS, PERCEPTIONS, ACCESSIBILITÉ, TEMOIGNAGES ET CONSEILS*. <https://handiupv.hypotheses.org/1965> (Consulté le 20 juillet 2022).
- Viriato-Manuel, S., Verrier, P-E. (2007). « *L'émergence et la mise en oeuvre des politiques publiques* ». Le management public. Presses Universitaires de France. pp. 87-102. <https://www.cairn.info/le-management-public--9782130563686-page-87.htm>
- Virole, B. (1996). *Psychologie de la surdité*. De Boeck. p.419
- WALLEX. (2008). Décret favorisant l'organisation du premier degré et prenant diverses mesures en matière d'enseignement. [1https://wallex.wallonie.be/sites/wallex/contents/acts/7/7757/1.html](https://wallex.wallonie.be/sites/wallex/contents/acts/7/7757/1.html)
- Wallonie, Santé handicap AVIQ
https://www.aviq.be/handicap/AWIPH/handicap_Belgique/histoire/index.html (Consulté le 23 avril 2022)
- Webmaster, A. (2020, 29 juillet). *Découvrez notre rapport d'activités 2019 – FFSB*. <http://www.ffsb.be/ra2019/> (Consulté le 12 avril 2022).



8 Annexes

8.1 Guide d'entretien

Pour réaliser la grille d'entretien, nous posons les questions suivantes :

1. Pourriez- vous vous présenter brièvement ?
2. Selon vous, qu'est-ce qu'est la notion d'intégration scolaire ? Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?
3. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ?
4. Dans quelle mesure êtes-vous concerné par les réformes en cours sur l'inclusion scolaire ? Comment cela s'applique-t-il à votre travail concrètement ?
5. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?
6. Dans votre pratique, comment se mettait en place les processus d'intégration avant la réforme et comment cette pratique s'est transformée en passant de la théorie à la pratique
7. Les réformes (les textes de lois) qui proposaient des dispositifs d'intégration reste-t-il en application au sein de votre établissement ?
8. Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant des besoins spécifiques ? Si oui quels types ? Qu'est-ce qui est déjà mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves ?
9. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis -il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ?
10. Auriez-vous des propositions qui permettraient d'améliorer la scolarité et le suivi des élèves à besoins spécifiques en mettant en miroir l'avant réforme et l'après réforme ?



8.2 Transcription entretien

8.2.1 Interviews

8.2.1.1 Entretien 1 : Directrice ASBL  cole ordinaire Namur

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je m'appelle Sylvie De Noor, je suis responsable et directrice de l'asbl "Ecole et Surdité". Je suis diplômée en sciences politiques et j'ai travaillé dans un autre domaine avant d'exercer la fonction de responsable et directrice que j'occupe depuis 2015.

1. Selon vous, qu'est-ce qu'est la notion d'intégration scolaire ? Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?

Il faut distinguer les termes intégration et inclusion, ce sont deux mots différents :

- **Intégration** : C'est lorsque la structure qui est en place reste la même à peu de chose près. C'est donc au bénéficiaire de s'adapter à la structure qui est en place, avec éventuellement des aménagements raisonnables ou des aides pédagogiques.
- **Inclusion** : C'est la structure accueillante qui met tous les aménagements nécessaires pour que le bénéficiaire ne doit pas s'adapter au milieu dans lequel il arrive. C'est donc la structure qui est responsable de donner à l'élève, ici en l'occurrence, la même accessibilité que s'il n'était pas sourd.

1. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ?

Il existe une très grosse différence entre l'intégration et l'inclusion :

- **Intégration** : lorsqu'un élève est intégré dans une  cole, il bénéficie de quelques heures par semaine d'aides pédagogiques. Durant certaines heures et tout dépend du handicap puisque moi je vais parler que de  a, il y a par exemple 2 ou 3 matinées sur la semaine durant lesquelles l'enfant a "le droit d'être sourd" et de se faire aider sinon il doit s'adapter à la structure qui est uniquement oraliste.
- **Inclusion** : l'inclusion comme nous la vivons dans l' cole Sainte-Marie, c'est une mise à disposition sur tout le temps scolaire d'une accessibilité pour les enfants. C d que pendant tous les cours les enfants ont 2 instituteurs qui sont cotitulaires et ont un



diplôme pédagogique (enseignants connaissant très bien la langue des signes + diplôme pédagogique -> rare) :

Un instituteur ordinaire

Un instituteur bilingue qui connaît de façon fluide et approfondi le français + la langue des signes

En ce qui concerne les cours de langues, les élèves sont hors inclusion et ils ont un professeur bilingue, à savoir le Français et la langue des signes.

Pour l'anglais qui débute en 5e primaire, les enfants sont retirés du groupe classe et ont un cours par petits groupes de classe pour perfectionner les 2 langues.

Il faut savoir qu'il y a des enfants qui arrivent en maternelle qui sont soit :

- Enfants de parents sourds et qui ont un minimum la langue des signes mais ne parle pas le français ;
- Enfants de parents entendant avec un peu de français s'ils ont des restes auditifs ;
- Enfants qui n'ont pas de langue du tout et ces cours donnés hors inclusion permet effectivement de pousser les élèves un maximum là où les difficultés se présentent.

Ils ont tous des profils différents et donc on parle bien là à faire un petit peu plus de différenciation en cours.

2. Dans quelle mesure êtes-vous concerné par les réformes en cours sur l'inclusion scolaire ? Comment cela s'applique-t-il à votre travail concrètement ?

Je pense que le modèle que nous avons ici au niveau de l'inclusion des enfants sourds est le modèle le plus abouti qui puisse exister en Belgique. L'inclusion y est au tact puisqu'elle y est sur tout le temps scolaire.

Au sujet de l'inclusion de tous les types de handicap dans une classe ordinaire sans avoir mis au point des accompagnements spécifiques sur l'entièreté du temps scolaire, cela me paraît très compliqué à gérer pour les enseignants. Un jour, ils vont se retrouver avec de tous profils à gérer sans n'avoir été ni formés et sans aide en classe pour venir à bout de toutes ces différences. Donc l'inclusion est bonne chose mais elle doit être pensée et réfléchie avant ce



qui peut probablement se passer. Je pense que les enseignants sont déjà à bout en termes de gestion des élèves qui sont quand même de plus en plus pluri culturel et/ou pluri linguistique. Parfois, il faut gérer des cas plus lourds, je ne sais pas comment ils ont fait honnêtement je suis assez inquiète.

3. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?

Nous n'avons pas été mis au courant de façon officielle. Notre école n'a pas reçu le courrier qui nous mentionnait que la législation changeait.

Je me suis intéressé au sujet de la fin de certains types d'enseignement spécialisés et de ces enfants qui vont être réinjectés dans les classes ordinaires.

C'est par mes lectures et de parler avec certaines personnes qui sont de l'enseignement spécialisé que j'ai pu comprendre de plus en plus et de mieux en mieux ces changements.

4. Dans votre pratique, comment se mettait en place les processus d'intégration avant la réforme et comment cette pratique s'est transformée en passant de la théorie à la pratique ?

L'inclusion se fait par petits groupes d'enfants sourds dans une classe majoritairement entendante.

L'école est une grosse structure qui a 1600 élèves dont 60 enfants sourds.

A chaque niveau de cours, de la 1ère maternelle à la Reto, il y a 1 classe qui est dédiée à la classe bilingue et tous les élèves sourds de ce niveau sont mis dans cette classe. Ils peuvent être entre 2 et 8 élèves sourds par classe. Cette année, on a de gros groupes d'élèves sourd dans une majorité entendante surtout que la population la plus nombreuse de sourds est dans le maternel et le primaire -> les classes ont 20 ans, il a fallu que les premiers montent les échelons puisqu'on a ouvert les classes année par année. Ces classes ont 2 enseignants comme je l'ai expliqué (voir question 3).



Il y a des enfants qui ont des bons restes auditifs qui participent aussi bien dans l'inclusion du côté entendant que du côté sourd parce qu'ils entendent quand même certaines choses. Par contre sur certaines matières, sous certaines difficultés, ils vont se retourner plus particulièrement vers le professeur bilingue qui a la langue visuellement accessible pour eux ce qui leur permettra de comprendre les notions qu'ils n'auront pas compris en français.

5. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis-il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ?

C'est assez compliqué. Je pense que destiner certaines écoles à l'inclusion de certains handicaps serait peut-être une solution.

En tout cas, je ne vois pas comment dans notre école par exemple, alors qu'on est super spécialisé dans la surdité, on pourrait se spécialiser et offrir autant de qualités dans un autre handicap.

Sachant déjà la difficulté que ça représente, l'organisation que ça demande, il faut tout penser par rapport au public. Maintenant c'est un réflexe mais ce réflexe-là l'ASBL a 20 ans, il a fallu du temps. Encore aujourd'hui, nous ne sommes pas parfaits, il y a des manquements.

6. Comment votre institution accompagne-t-elle les élèves venant de l'enseignement spécialisé ?

Nous ne sommes pas une institution. L'ASBL est une association sans but lucratif qui a été créée en 2000 à l'initiative de parents qui avaient un enfant sourd et qui voulait pour leur enfant un enseignement le plus ordinaire possible mais en lui garantissant une accessibilité au savoir et aux matières.

Nous sommes une ASBL qui vient en soutien à l'école Sainte-Marie à Namur puisque c'est le partenaire qui a accepté de développer ces classes bilingues. Le directeur de l'école primaire à l'époque était d'accord alors que d'autres écoles namuroises ont refusé. Il a accepté de lancer cette aventure. L'ASBL vient en soutien en donnant des moyens supplémentaires et absolument nécessaires comme des postes d'interprète :

- 2 interprètes engagés par l'ASBL
- Un professeur de langue des signes engagé par l'ASBL
- Une puéricultrice
- Une éducatrice



- Mon poste de direction
- Une personne qui assure l'accessibilité aux activités de psychomotricité et de gymnastique

Les enfants ne sont pas chez nous dans notre institution, ils sont inscrits à l'école comme tout autre enfant, il n'y a pas de différence. Mais ils sont inscrits dans une classe bilingue. Nous venons en soutien à l'école pour compléter l'offre qui est donnée aux élèves et à ces classes bilingues.

Les enseignants des classes bilingues sont reconnus par la fédération Wallonie-Bruxelles, ils relèvent de la fédération Wallonie-Bruxelles comme les autres enseignants et donc payés par celle-ci. La rémunération se fait sur base du nombre d'élèves inscrits.

3 décrets successifs ont reconnu ces classes :

- 1) 2008
- 2) 2013
- 3) 2016

Pour le maternel et primaire, ils sont subsidiés par l'ASBL qui reçoit elle-même des subsides de la Région Wallonne dans le cadre de l'action sociale et dans le cadre des subsides de l'AVIQ pour les enfants avec un handicap.

Pour le secondaire, il y a 4 enfants qui sortent du Réto cette année et il y en a en secondaire. La procédure est la même que pour les primaires = 2 profs etc. L'option proposée est le général car on a que de l'enseignement général ici. Il n'y a pas de section professionnelle ou technique. Mais dans le meilleur des mondes ce serait l'idéal parce que comme pour les enfants entendants, il y a des enfants sourds qui sont redirigés après vers d'autres filières. Parfois très bien vécu, on essaye de préparer les projets avec eux mais il y a des difficultés parce qu'une fois qu'ils arrivent dans des filières techniques ou professionnelles, ils retombent dans l'intégration. Dans l'intégration, ils ont leurs aides de 8h ou 12h semaines. Ces heures-là même être amender(17min50) après l'application des nouvelles lois, je pense.

7. Qu'est-ce qui est déjà mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves qui est différent de l'intégration ?



- Les 2 profs (voir question 3)
- Accessibilité sur tout le temps scolaire
- **Bilinguisme** : apprentissage de la langue des signes. Les classes sont bilingues mais on prône le bilinguisme en tout cas la langue des signes et le français écrit et oral pour ceux qui le peuvent. En tout cas nous appuyons vraiment sur ces 2 langues qui sont considérées comme étant égales -> il n'y a pas de langue qui est meilleure que l'autre. On veut que les élèves parviennent à connaître les 2 langues (la langue des signes est reconnue comme une langue à part entière).
- **Evaluation** : On met un point d'honneur à ce que nos élèves soient évalués de la même manière que les élèves entendants c'est à dire qu'il n'y a pas de faveur ou d'autres examens pour les élèves sourds. Il s'agit des mêmes examens à la différence près que vous ne savez pas faire par exemple un savoir écouter pour un élève sourd. La formule qui est donc retenue est celle de faire défiler un texte à une allure comme si on il l'entendait. Il se fait alors sur un ordinateur. Les compétences à acquérir lors des examens sont les mêmes.

Ce sont des dispositifs qui sont mis en place pour des adaptations que l'on fait qui sont dues à la surdité.

- **Retrouver ses pairs** : on offre aussi surtout la possibilité à ces jeunes d'être par petits groupes de pair donc ils peuvent se retrouver, échanger et ne pas être seul dans leur différence. Car en intégration souvent les enfants sont les seuls sourds ou avec un autre handicap dans la classe et du coup au niveau de l'identité, il y a beaucoup de choses dont on parle ici au niveau même de la culture sourde. Ce sont des choses qui sont échangées entre eux ou avec des professeurs sur des temps des temps de réflexion au niveau du développement de la personnalité : "qui suis-je" "quand je suis à moitié entendant, à quel monde j'appartiens". Toutes ces questions d'identité sinon nécessairement à un moment donné de la scolarité c'est relevé et traité. Donc l'école joue un très grand rôle dans ce modèle de pouvoir discuter avec ces pairs, ça change aussi la vie des étudiants entendants parce qu'ici le handicap n'est plus stigmatisé. Il n'y a plus personne dans l'école qui se retourne parce qu'un enfant signe -> ça n'existe plus. Alors il va y avoir un accrochage ou l'autre mais comme il y a des accrochages avec



des enfants entendants sur l'une ou l'autre question mais la stigmatisation de la surdité et de la langue des signes n'existe plus dans l'école.

8. Que pensez-vous qu'il manque pour un meilleur accompagnement et encadrement dans une école ? Chez vous dans un premier temps et puis peut-être de façon plus générale... quelques idées.

Nous sommes déjà assez loin dans le dispositif. Il manque principalement :

- **Transport** : la possibilité du transport scolaire qui est octroyé pour les enfants qui sont dans le spécialisé. Mais ce n'est pas octroyé aux enfants qui sont dans l'ordinaire, cela paraît logique parce que c'est comme ça. Par contre à partir du moment où on inclut des enfants dont le dispositif n'existe qu'à certains endroits tel que le dispositif d'inclusion comme le nôtre, il devrait y avoir des enfants qui devraient être pris en charge par un transport scolaire à Charleroi. À des distances qui soit acceptable à faire qu'on emmène des enfants dans d'autres institutions. La même offre devrait exister pour ces enfants qui vont suivre un dispositif qui n'existe nulle part ailleurs. Nous savons que des enfants viendraient chez nous si ce dispositif existait, bien sûr c'est impossible de mettre un enfant de 3 ans dans un train.

- **Accompagnement pour les enseignants** : Nos enseignants sont experts en la matière. Mais les enseignants qui entrent dans ce type modèle doivent pouvoir bénéficier d'une formation particulière. Notre ASBL a depuis le début c'est-à-dire depuis 20 ans, soutenu une formation continue pour les enseignants. Il s'agit de 4h par mois financée par l'ASBL, un mercredi après-midi par mois, tous les enseignants se retrouvent et jusqu'ici ça se faisait avec la collaboration de l'Université de Namur en formation sur les pratiques bilingues : comment passer d'une langue à l'autre ? comment faire comprendre une matière mathématique et avec toute la difficulté de la langue des signes ? Car plein de signes n'existent pas encore au niveau des sciences, chimie, physique etc. Il y a il y a tout ce lexique et tout ce vocabulaire à établir. Il y a également 2h supplémentaires pour pouvoir échanger entre eux de leurs difficultés et/ou des problématiques qu'ils peuvent rencontrer avec certains élèves : comment tu fais dans ce cas-là ? comment est-ce tu réagi ? Etc.



- **Implant cochléaire** : C'est un outil qui est fantastique et a progressé énormément, tant mieux. Mais ça veut dire aussi que ça ne va pas avec l'implant oculaire car il ne fonctionne pas parfois de façon optimale et même moyenne. Nous avons vu des enfants qui ne supportaient plus leur implant et qu'est-ce qu'on fait avec ces enfants qui ont entendu ou entendu à moitié ? et qui n'en veulent plus ? En fait la société et certains médecins ont parfois cette idée qu'avec l'implant cochléaire le miracle va se passer... Or nous constatons qu'il ne se passe pas toujours et donc l'enfant qui va à la piscine par exemple doit retirer son implant. Qu'il suive un cours de natation c'est très... C'est anecdotique par rapport à des catastrophes qui peuvent arriver avec un implant mais je ne veux pas stigmatiser du tout l'implant c'est une très bonne chose. Cela permet aide beaucoup mais la qualité parfois de ce que l'enfant ou l'adulte peut entendre avec l'implant Cochléaire n'est pas assez bonne. Certaines choses qui passent parfois au-dessus de l'enfant dont on ne se rend même pas compte. L'implant pour cet enfant est un leurre et le leurre et qu'ils pensent entendre alors qu'ils n'entendent pas tout --> comment peut-il en avoir la conscience ? C'est compliqué.

9. Comment vous faites pour sélectionner les élèves qui feront partie de l'accompagnement ?

On ne sélectionne pas les élèves ici. Il n'y a absolument pas de sélection parce qu'on considère qu'un enfant sourd naît avec les mêmes capacités qu'un enfant entendant et s'il y en a une elle est la même que pour enfant entendant, c'est là notre limite jusqu'à présent en tout cas.

Un élève sourd qui vient s'inscrire à Sainte - Marie :

- Est vu par la direction de l'école qui fait les inscriptions ou la personne qui est en charge des inscriptions.

- S'il est sourd, il est également vu par-là coordinatrice pédagogique (il y a une coordinatrice pédagogique dans le primaire / maternelle / secondaire). Ces personnes vont juste observer l'enfant et demander aux parents s'il y a un dossier particulier pour l'enfant : est-ce que cet enfant a des troubles associés ? ou est-ce qu'il y a un rapport neuropsych ? Il faut également évaluer si l'enfant est à la bonne place si la pathologie est facile à diagnostiquer, la surdité est associée avec une pathologie qui entraîne des



troubles cognitifs ? alors on va avec les parents se poser les bonnes questions de se dire : est-ce que on est au bon endroit ? est-ce que l'enfant ne serait pas mieux ailleurs ? Mais ailleurs qu'en sera-t-il demain ? dans l'enseignement spécialisé ou va-t-il aller ? Grande question mais ça c'est une réflexion qu'on a au début.

8.2.1.2 Entretien 2 : directeur école ordinaire de Bruxelles

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je suis enseignant depuis 1998. J'ai enseigné dans deux écoles de l'enseignement qualifiant en puériculture et en aide-soignant pendant presque 20 ans.

En parallèle, depuis une dizaine d'années j'ai eu d'autres choses à côté :

- ASBL Teach for Belgium comme tuteur pour des enseignants débutants, il y a 5 ans je suis parti en détachement pour Teach for Belgium à temps plein.
- CERIA pour donner des cours à des futurs enseignants.
- L'école actuelle : coordinateur pédagogique d'abord pour aider l'équipe d'ASPA puis les profs de cours généraux puis le plan de pilotage. Depuis le mois de décembre j'ai pris la place de directeur.

2. Selon vous, qu'est-ce que la notion d'intégration scolaire ? Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?

Je ne suis pas un expert sur les définitions de ces deux termes mais voici ma vision :



- Intégration scolaire : par exemple, on avait des élèves en intégration comme R. Avec les pôles territoriaux, on a beaucoup plus d'élèves en intégration c'est-à-dire des élèves qui étaient dans l'enseignement spécialisé et qui intègrent l'enseignement ordinaire avec un accompagnement. Il y avait les interprètes pour les élèves comme R. Il y a également un accompagnement avec les logopèdes et une psychologue pour les élèves avec des troubles d'apprentissage ou les élèves autistes. Aux vues du nombre d'élèves intégrés cette année dans l'école, on a 2 personnes à quasi-mi-temps

- c'est-à-dire qu'elles sont présentes 2 jours entiers sur la semaine toutes les semaines du pôle territorial.

- Inclusion scolaire : C'est le fait d'accueillir tout type d'élève donc pas forcément des intégrations liées à l'enseignement spécialisé. On accueille aussi dans l'école beaucoup d'élèves issus de l'immigration à qui on enseigne le français donc au niveau d'ASPA. Les élèves transgenres sont aussi accueillis dans notre école. On essaie d'avoir une politique d'inclusion où tout le monde se sent accueilli dans l'école.

Note de la question 4 : L'inclusion est un domaine que je découvre, c'est encore très nébuleux, donc je suis un peu plus à l'aise avec l'intégration parce qu'il y a les pôles et qu'ils m'apportent des explications.

3. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ?

Je n'ai jamais entendu parler de ce dispositif.

4. Dans quelle mesure êtes-vous concerné par les réformes en cours sur l'inclusion scolaire ? Comment cela s'applique-t-il à votre travail concrètement ?

Je dois avouer que pour l'instant je suis là depuis 6 mois et que je suis noyé par l'aspect administratif tels que :

- Recherche de profs qui se fait tout au long de l'année (plusieurs départs en congé de maternité) ;
- Les attributions ;
- Les horaires ;



- Le plan de pilotage : on est en vacances dans trois semaines, il doit être terminé pour ce mois-ci car on le présente vendredi devant le CE et lundi devant le PO. Ce plan a pris tout notre temps. Il n'y a pas eu de place ou très peu pour d'autres choses à part sporadiquement des petits projets que j'ai pu mettre en place comme :

- Remettre en place une bibliothèque dans l'école parce qu'il y en avait plus et
- Une bibliothèque spécifique pour faibles lecteurs -> on a choisi des livres spécifiques. Un fond a été demandé à Victor à la fondation Roi Baudouin.

5. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?

Je n'ai eu aucune formation donnée par le SEGEK ou l'IFC sur les pôles territoriaux. On a eu une petite information à l'Ofalise par les directeurs du SEGEK mais c'était très light parce que c'était une matinée d'informations donc il y a eu plein de différents domaines. C'est pour cette raison que maintenant que je suis presque au bout de mes engagements de prof et que j'ai une équipe quasi complète avec les nouveaux horaires.

J'attends donc les fichiers avec les nouvelles attributions et les nouveaux horaires ensuite je voudrais mettre des choses en place avec le pôle territorial.

Pour l'instant, on a géré juste l'accueil des élèves et signer les documents. Pour leur part, ils ont commencé à se présenter dans les classes et ont fait aussi une présentation. Ensuite, les deux logopèdes et une accompagnatrice se sont présentées devant les profs. Elles m'ont proposé de faire des formations spécifiques par exemple à l'autisme pour les membres du personnel puisqu'on a beaucoup d'élèves autistes mais je voudrais une formation plus globale sur c'est quoi l'intégration. J'entamerais ce projet dès que je vais enfin pouvoir souffler. J'organiserais avec elles et voir ce qu'on peut mettre en place pour mieux comprendre la réforme. Il faut savoir qu'elles-mêmes disent être nouvelles dans le pôle et que c'est une période de découverte.

6. Dans votre pratique, comment se mettait en place les processus d'intégration avant la réforme et comment cette pratique s'est transformée en passant de la théorie à la pratique ?

- Avant la réforme : je n'étais pas directeur donc je ne sais pas comment le précédent a fait



- L'année passée, j'ai pu voir ce qui a été fait -> par exemple pour les élèves qui sont intégrés en assistant soins animaliers :
- Un contact avec la logopède de l'élève et de son école d'enseignement spécialisé.
- Un rendez-vous avec le coordinateur de la section.
- Au printemps, l'élève a pu venir faire une demi-journée voire une journée de test dans la section soins animaliers pour voir comment se déroulait les cours avec les vétérinaires, poser des questions sur les stages.
- Rencontre avec les parents pour tous les élèves de la section. Ils rencontrent les parents une première fois avant l'entrée de l'élève entre mars et juin pour bien expliquer le métier.
- Pour les élèves en intégration, il y a des demi-journées ou des journées d'accueils qui sont organisées avec un bilan entre le coordinateur, la logopède et moi pour valider l'inscription de l'élève dans le cas où les conditions sont réunies.

Parfois, nous avons eu des contacts avec les médecins et psychiatres de certains élèves parce qu'il s'agit d'une section où les élèves devront prendre soin d'animaux et on doit donc vérifier que l'élève ne se mettra pas en danger où ne mettra pas les animaux en danger.

7. Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant des besoins spécifiques ? Si oui quels types ?

Nous avons des élèves autistes, TDHA ou des élèves qui ont différents troubles d'apprentissage. En résumé, un petit peu de tout.

En fonction de leurs besoins, on adapte, par exemple au CESS l'année passée, il y avait 3 élèves qui ont eu besoin d'aménagements. Une d'entre avait des phobies scolaires et une autre avait un accompagnement avec des aménagements raisonnables. Nous avons donc mis un local à disposition spécifiquement pour ces 3 élèves qui avaient besoin de calme. En outre, pour celle ayant des phobies scolaires, elle avait le besoin de ne pas être en présence de trop de monde. Elles avaient un document d'examen différent des autres pour celles ayant des troubles d'apprentissages. Ce document a dû être commandé, il était écrit en plus grand avec plus d'espace.

Ce sont des exemples de choses qu'on met en place pour les élèves, en fonction des différents troubles.



8. Qu'est-ce qui est déjà mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves ?
(Pas posée)

9. Les réformes (les textes de lois) qui proposaient des dispositifs d'intégration reste-t-il en application au sein de votre établissement ?

J'étais présent qu'un jour par semaine donc je n'ai pas prêté attention ce qui se passait.

10. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis -il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ?

En ce qui concerne les troubles d'apprentissages, les professeurs ont l'habitude, ce n'est pas nouveau. Ils ont appris à gérer.

Par contre, nous n'avons jamais eu autant d'élèves autistes ou avec des troubles autistiques dans l'école et cela est compliqué à gérer. C'est pour cette raison que j'ai demandé au pôle de mettre en place une formation pour les profs afin de voir comment gérer au mieux l'intégration de ces élèves parce qu'ils sont très motivés, ont vraiment l'envie d'apprendre mais ils ont des réactions différentes par rapport à d'autres élèves. Les enseignants et les éducateurs ne sont pas habitués à ça et cela suscite des angoisses chez les enseignants de ne pas savoir comment faire et/ou mal.

11. Auriez-vous des propositions qui permettraient d'améliorer la scolarité et le suivi des élèves à besoins spécifiques en mettant en miroir l'avant réforme et l'après réforme ?

-> la mise en place d'un PIA.

Ce sont les personnes du pôle qui m'en ont parlé pour les élèves en intégration. C'est pour pouvoir les encadrer. C'est quelque chose que je connais parce que j'en entends parler en primaire et dans le premier degré dans certaines écoles comme l'école où j'ai fait mon stage par exemple pour la FOPA. Mais moi j'ai toujours enseigné dans le 3e degré donc le PIA va être une nouveauté pour moi. J'en ai seulement entendu parler.



8.2.1.3 Entretien 3 : professeure de l'école ordinaire de Bruxelles

1. Pourriez- vous vous présenter brièvement ?
 - Enseignante
 - 3e année dans l'école à l'école Eperonnier Mercelis.
 - 6e et 7e
 - Ecole options professionnelles restauration et coiffure et aussi de la technique en restauration
 - Cours de formation sociale et économique et de gestion
 - Diplôme de gestion
 - Accès au statut d'indépendant

2. A. Selon vous, qu'est-ce qu'est la notion d'intégration scolaire ? B. Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?

A. La notion de l'intégration scolaire pour moi c'est faire en sorte que tous les élèves malgré leurs lacunes ou leurs handicaps, la situation familiale tout ce qui peut impacter leur apprentissage, puissent tous suivre le même cursus, le cursus classique qui ont besoin d'un support supplémentaire qui leur permet de le suivre.

B. L'inclusion, j'aurais tendance à dire que c'est plutôt d'un point de vue social c'est plutôt au sein d'un groupe classe. Les élèves entre eux finalement fassent entrer tous les élèves au sein du groupe pour qu'une personne qui est un peu différente ne soit pas exclue. Automatiquement je pense que les profs s'implique aussi.

3. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ?

Ce que j'ai compris ça c'est qu'avant les élèves qui ont été reconnus comme ayant un trouble de l'apprentissage ou un certain handicap comme la surdité.

Il arrive en secondaire dans une  cole spécialisée pour pouvoir suivre un programme adapté pour pouvoir suivre par exemple un cursus de coiffure ce qui n'est pas proposé par l' cole spécialisé ce sont des élèves qui arrivent en intégration chez nous, ils peuvent suivre le cursus



par le suivie d'une personne détachée de l'école spécialisée qui peuvent l'aide à suivre le cursus jusqu'au bout.

Voilà c'était avant et en fait de ce que j'ai compris avec la réforme de l'enseignement c'est qu'il y a plus d'école spécialisée tous les élèves enfin en fonction des types mais je pense que c'est ceux qui pouvaient facilement être en intégration dans nos écoles ordinaires. Une fois qu'un élève est diagnostiqué par exemple avec des troubles de l'apprentissage, ceux-là sont automatiquement inscrit et ont un suivie. Lors, l'école reçoit un certain nombre d'heures qui peut utiliser pour l'intégration et s'adapter à ces élèves-là. Dans le cas d'un élève sourd ce seraient des heures pour avoir en effet un interprète dans l'école ordinaire mais ce n'est plus une école spécialisée qui se charge de cette organisation.

4. Dans quelle mesure êtes-vous concerné par les réformes en cours sur l'inclusion scolaire ? Comment cela s'applique-t-il à votre travail concrètement ?

Oui, je me sens concernée évidemment parce que je pense qu'en tant qu'enseignante dans une école appelée " indice socio-économique faible" c'est du professionnel, spécialement pour des élèves qui parfois ont eu un parcours chaotique et notamment des élèves qui sont passés par l'école spécialisée On a tous des élèves qui ont été concernés par ce système.

Je pense que ce qui peut être intéressant c'est qu'enfin le nouveau si je reviens par exemple aux élèves porteurs du troubles de l'apprentissage c'est plus flagrant les élèves qui avaient des parents qui étaient derrière eux et avaient diagnostiqué leurs enfants alors ils avaient un soutien. Par contre les élèves qui n'étaient pas diagnostiqués n'avait pas de soutien.

Comme les profs n'étaient pas formés, ces élèves vivaient une sorte d'injustice dans le sens où tout le monde n'a pas droit à ce support. Aujourd'hui je pense que si l'objectif qu'on prépare un peu plus les enseignants aussi à faire de la différenciation au sein de la classe alors ça profitera à plus d'élèves aussi.

5. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?

Oui j'ai été mise au courant dans le courant de l'année passée je dirais le dernier trimestre de l'année passée et je pense qu'à première vue j'étais plutôt des bruits de salle des profs concernant



des élèves qui actuellement avaient une personne détachée d'une école spécialisée, à partir de l'année prochaine cela sera plus d'application donc les nouveaux élèves etc..

C'était plus de manière informelle. Mais, c'est que maintenant qu'on en parle encore aujourd'hui on a reçu un mail de la part de la direction proposant une formation justement pour se préparer à plusieurs différenciations voilà y a des choses qui arrivent mais vraiment la réforme en tant que telles moi je n'ai pas lu et n'a pas été communiquée de manière explicite en tout cas pas dans mon école.

6. Dans votre pratique, comment se mettait en place les processus d'intégration avant la réforme et comment cette pratique s'est transformée en passant de la théorie à la pratique ?

Si je peux prendre des cas concrets lorsque j'avais R. (l'élève sourd) dans ma classe en première année, dans ce cas-là, c'était très simple. Il y avait une interprète avec qui je partageais mon cours avant pour la préparation. Mais concrètement, je n'avais rien à préparer en lien à son handicap. C'est une bonne question, cela voudrait dire qu'est-ce qui se passerait si j'avais un élève sourd qui arrivait dans la classe... Concrètement j'imagine qu'il a une interprète qui vient mais l'organisation va être différente...je n'en sais rien mais si je pense à d'autres élèves qui étaient suivis par une logopède, celle-ci assiste au Conseil de classe qu'il y avait tout un dossier de suivi euh....

J'avoue que j'ai du mal à savoir aussi concrètement ce qu'il risque de changer. En fait on n'est pas au courant du dossier des élèves. On apprend seulement le premier conseil de classe, 3 mois après la rentrée, qui on a dans notre classe un élève à besoins spécifiques.

Sinon, c'est le 1 septembre et on n'a pas le temps de se préparer, nous ne sommes pas formés et donc par la suite j'ai l'impression que le système change en effet mais qu'au niveau -là, de la communication, ça ne va pas s'améliorer. Pour avoir des informations complémentaires sur l'élève, on les demande à l'élève ce qui n'est pas normal.C'est seulement si on croise la logopède qui nous explique, en fait on n'est pas spécialement au courant de tout.

7. Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant des besoins spécifiques ? Si oui quels types ?



Il y a une élève dans ma classe je sais qu'elle est suivie par une logopède et je ne sais même pas pourquoi donc je ne sais pas concrètement ce qui est derrière et comment l'aider cependant voilà pour le suivi logopédique je sais que c'est pour son travail journalier, pour l'aider à se préparer aux interros, l'aider à planifier et cetera mais je ne sais pas concrètement pourquoi. Initialement, je pense qu'elle est passée par l'enseignement spécialisé mais je ne sais pas pour quelle raison. Un autre exemple, actuellement dans une autre classe, j'ai un élève autiste et là donc c'est un élève qui est passé par l'école spécialisée ou je sais que celui-là, son parcours ça s'est très bien passé c'est vrai, bon ça c'est le côté plus facile autant pour lui que pour moi. C'est déjà la 7ième ça fait 3 ans qu'il est dans l'école même au sein de la classe il est très bien intégré, il y a moins de découverts, lui a compris le système aussi donc c'est vrai que là de mon côté il y a moins d'adaptation je pense qu'il est déjà adapté à notre système sur beaucoup de points, bon là je sais qu'il n'est pas le seul qu'il y a plusieurs élèves autistes dans l'école.

8. Qu'est-ce qui est déjà mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves ?

Cette année, pour donner suite au changement dans l'école, je vois 2 logopèdes, qui du coup, nous ont dit : "on suit tel élève". Je sais qu'elles ont des heures qu'elles consacrent à ces élèves-là. Cependant, je ne sais pas à quel moment dans l'horaire de l'élève ?

On a une première fois une réunion ou elles nous ont expliqué pourquoi elles étaient là, quels élèves étaient suivie mais c'est vrai que concrètement..., en fait... même chose, je n'en sais pas plus.

Par exemple, elles ne sont pas venues me voir en me disant : "Ben tiens, toi dans ton cours qu'est-ce que tu fais ? comment tu procèdes et cetera ? donc je pense que c'est aussi une question d'habitude. Les écoles fonctionnent un peu de la même manière en quelque sorte, au niveau du contenu des cours et des intérêts. Par exemple, j'imagine qu'il doit préparer un travail pour mon cours, alors il regarde le journal de classe ensemble et elles aident à travailler sur ce qu'il faut faire. Je n'en sais pas plus, sur le nombre d'heures ? sur quand est-ce que ces cours ont lieu ? sur comment est-ce qu'il travaille ?

Voilà. En revanche par la suite, mais ça je pense que ça tient aux personnes qui viennent à l'école, on a fait la demande, plusieurs collègues et moi, on a fait la demande, à voir du coup, pour une animation une sorte de sensibilisation ; A savoir qu'est-ce que c'est l'autisme ? parce que finalement, on sait que c'est ces élèves-là sont suivis mais c'est parce qu'ils sont suivis que



nous du coup en classe on ne doit pas s'adapter. En fait on a demandé en effet, Ben, qu'est-ce qu'on peut faire pour changer notre pédagogie, on attend une réponse. Ce sont des professeurs qui ont fait la demande.

9. Les réformes (les textes de lois) qui proposaient des dispositifs d'intégration reste-t-il en application au sein de votre établissement ?

C'est une bonne question mais je pense que ça laisse penser que si les écoles choisissent de mettre en place des choses à leurs sauces, ils ont une marge de manœuvre beaucoup plus large parce que du coup tout est possible en fait.

Exemple mais je pense que c'est aussi l'école qui doit mettre tout le monde dans cette manière de voir les choses puisque finalement on voit un peu par exemple mettre une lumière plutôt qu'une sonnerie ça pourrait presque se faire au sein d'une classe, la personne sourde se sentira inclus.

Finalement les élèves de l'école ne se rendent peut-être pas compte à première vue, c'est cette classe-là qui, en priorité devrait réfléchir aux solutions pour dès le début de l'année inclure cet élève.

En fait, je pense que c'est aussi l'avantage que ça cela se fasse à plus petite échelle sur certains points, par contre aussi dans l'autre sens c'est que y a peut-être un côté où justement si l'école, les profs ou les autres élèves ne font rien, c'est que finalement, il y aura moins de supports pour ces élèves-là et que ce sera une intégration, à eux cela sera de nouveau à mettre tout en place, pour que ça fonctionne.

Autre chose, un truc auquel je pense p si ça aurait été en avantage ou pas mais c'est vrai que je sentis que c'était compliqué pour R. (élève sourds) d'un point de vue administratif parce que le fait qu'il soit arrivé via l'école intégrée, l'école intégrée n'avait pas envie qu'il fasse sa 7e en gestion, parce qu'ils avaient fourni le support nécessaire jusqu'au moment où il avait son diplôme de coiffure. Il avait atteint la 6e il avait son diplôme de coiffure, pour l'école intégrée, ils estimaient qu'il ne devait pas passer son CESS donc n'avait pas de raison qu'il fasse cette 7e.

On a eu des discussions dans cette direction, c'était compliqué, que R. puisse avoir une interprète pendant les cours de CESS. R. avait suivi toutes les cours dont ils avaient besoins



donc tous les autres cours liés au CESS étaient sans interprète. C'est vrai que peut être avec le nouveau système, la nouvelle réforme, ce problème sera résolu par la présence d'une interprète détachée par un certain nombre d'heures, est-ce qu'alors cela ne sera pas plus facilement aménageable ? Que ça ne soit plus l'école intégrée qui fait son chef dans cette histoire donc là serait un avantage qui peut en ressortir.

Je ne savais pas que c'était l'école intégrée qui donnait l'aval. Si je comprends bien, c'est comme si on avait donné tout le pouvoir aux écoles spécialisées final ?

C'est vrai qu'il est inscrit en priorité dans l'école intégrée donc finalement chez nous il ne venait que suivre les cours de coiffure. Lorsqu'on fait remonter le problème, il est obligé d'un point de vue légal d'assister à tous les cours. Les cours qui concernent le CESS comme ce n'est pas utile pour lui, il n'a pas besoin d'interprète, on leur disait mais mettez-vous d'accord soit il doit suivre les cours mais il faut lui donner l'intérêt et le soutien dont il a besoin soit il ne doit pas suivre les cours et alors il a le droit d'être en dehors de l'école, parce qu'il devait être assis dans sa chaise mais sans rien comprendre et c'était une aberration ! c'est le principe d'un élève inscrit à l'école donc il doit être présent chaque jour à chaque heure mais il a inscrit à l'école intégrée On voyait vraiment que quelque chose n'allait pas est-ce que ce serait différent s'il serait inscrit aujourd'hui en 7e? Je ne sais pas.

10. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis-il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ?

c'est une bonne question enfin ici dans mon école, faudrait que je pose la question à mes collègues mais j'ai l'impression, depuis le début de l'année,

c'est n'a pas changer fondamentalement dans la pratique et

je pense que ce que les profs attendent enfin c'est ça c'est un équilibre à trouver aussi parce que je pense que d'un côté, les profs ont eu peur aussi de se dire: "en fait on va peut-être récupérer quelque chose en plus, puisqu'en fait simplement on a une classe avec tous des élèves sans trouble ou handicap ça reste 20 personnalités différentes, on s'adapte pour chaque année à chaque élève donc je pense que pour certains profs c'est déjà:" ah mince, qu'est-ce qu'on va récupérer en plus si il n'y a pas le support de l'intégration ? est-ce que ce n'est pas nous qui allons devoir faire de la différenciation au sein de nos cours ?



mais c'est impossible de différencier pour chaque élève donc ça c'est de la réticence au début.

En revanche, il y a aussi toujours une curiosité du fait qu'on nous on ne tient jamais au courant de ce qui se passe, quand on a un élève qui aurait besoin d'adaptation pourquoi est-ce qu'on ne dit pas au début d'année voilà son dossier, voilà c'est ça qu'il faut mettre en place.

Finalement c'est un peu l'un et l'autre. Mais de nouveau je parle parce que dans mon école j'ai l'impression qu'on n'est pas spécialement au courant du parcours de l'élève si on ne lui demande pas personnellement évidemment mais ce n'est pas à l'élève à nous dire de quoi il a besoin mais ça s'est toujours risqué parce qu'est-ce que l'élève c'est lui-même qu'est qu'on peut adapter et voilà il ne faut pas que chaque élève commence à exiger ce qui lui convient évidemment ça dépend.

11. Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées par les bénéficiaires ?

Non pas vraiment

12. Les membres de l'équipe disciplinaire bénéficient-ils de formations supplémentaires pour encadrer les élèves à besoins spécifiques de type 7 ?

Ouais en fait c'est ça qui est compliqué de pouvoir comparer. R. (élève sourd) qui était le seul sourd et dernier dans notre école. On sait qu'on ne peut pas comparer, cette année par exemple en disant : tiens ça c'est en plus où ça c'est en moins.

Ce que je vois même pour les autres types pour le moment il n'y a pas de formation qui est par défaut organisée alors chaque prof peut éventuellement prendre des jours de formation qu'il a le droit pour aller suivre une formation en particulier.

Mais c'est vrai qu'au moment où R. était à l'école même si c'était une histoire d'intégration, c'est vrai que l'école n'a pas profité qu'il soit au sein de l'école pendant 3 ans pour se dire : “ Ah tiens on va proposer une animation particulière ou une formation particulière pour les profs. Parce que ça finalement bon, certes, l'école ici maintenant est 2 fois plus responsable peut-être de proposer ça mais ce n'était pas interdit avant quoi et pourtant ça n'avait pas été fait quoi.



13. Auriez-vous des propositions qui permettraient d'améliorer la scolarité et le suivi des élèves à besoins spécifiques en mettant en miroir l'avant réforme et l'après réforme ?

Je pense enfin c'est un peu comme dans tout, c'est une histoire de communication dès le début de l'année prévenir les profs. Quelles sont les élèves à besoins spécifiques dans la classe ?

que ce soit des personnes qui ont la formation qui peuvent directement expliquer le comportement de l'élève etc.. En fait surtout les adaptations qui sont possibles. Il y a aussi un peu un échange au niveau des méthodes parce que le risque c'est aussi de pouvoir dire à un prof, il faut imprimer ça différemment ou créer le cours différemment et juste dire.

En fait maintenant t'as l'équivalent de 2 fois le travail, tout ça pour un élève. Ce qu'il faudrait soit qu'il y ait des techniques subtiles pour si c'est un élève sourd si dans ce cas-là un élève ça aide d'avoir un PowerPoint c'est vrai que pour le prof c'est plus de travail au début.

Par contre, est-ce qu'il n'y a pas moyen de partager le travail ou de voir avec les autres profs ce qui est possible. Dès le début de l'année c'est des choses qui peuvent être mises en place en fait autant les mettre en place et en fait trouver l'équilibre pour que le prof est toujours prêt à travailler un peu plus.

Le but ce n'est pas de doubler le travail mais, c'est ça aussi c'est si dès le début de l'année, c'est fait ça rentre aussi dans une routine et pas attendre, 3 mois ou le conseil de classe mais plutôt de te dire mais tiens est-ce qu'il n'y a pas quelque chose qu'on peut faire parce qu'on est déjà à la moitié de l'année, l'élève a perdu du temps aussi et de l'énergie. C'est vrai quand je vois R. je pense que l'énergie qu'il a dû mettre pour réussir son année elle était fois 5 par rapport à tous les autres élèves c'est vrai et pourtant c'est dommage parce que pour moi c'était ma première année en plus donc j'ai créé mon cours en même temps que lui devait l'apprendre donc ce n'était pas facile non plus pour moi.

Mais c'est vrai que ça faisait 2 ans qu'il était dans l'école et pour les autres profs de cours généraux je pense qu'ils toujours donner leur cours normalement parce qu'il y avait une interprète mais est-ce que si le jour où il est arrivé en 5e et il n'avait pas des choses de base qui s'étaient mises en place Est-ce qu'on aurait pu faciliter le travail de tout le monde ? Et pour lui certainement son apprentissage sera un peu ça une communication en fait dès le début.



8.2.1.4 Entretien 4 : Directrice école ordinaire Namur

A. Questions

1. Pourriez- vous vous présenter brièvement ?

Je suis directeur en section secondaire depuis janvier 2019. Auparavant j'étais :

- 17 ans professeur d'histoire dans cette école
- 12 ans premier échevin à Namur
- Fin 2018, revenu dans l'école et la place de directeur était libre alors on m'a demandé de la prendre.

2. Selon vous, qu'elle est la notion d'intégration scolaire ? Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?

- **Intégration** : c'est de permettre aux élèves qui ont des difficultés de rejoindre une scolarité plus générale plus normale. Ces élèves ont des difficultés que d'autres élèves ne rencontrent pas et qui auparavant étaient traités dans d'autres formes de scolarité. C'est leur permettre d'avoir de l'aide pour pouvoir effectuer cette scolarité en ayant quand même un maximum de chances de pouvoir y arriver.

- **Inclusion** : à Sainte-Marie par rapport aux sourds, ils ont certes des cours à part notamment langue des signes et français puisque on essaye de leur faire apprendre toutes les matières traduites en quelque sorte en langue des signes. Pour certains c'est leur "langue maternelle" d'autres l'apprennent en cours de route. Mais c'est en tout cas le vecteur par lequel c'est leur langue d'enseignement, on va le dire comme ça leur langue d'apprentissage et l'**inclusion** consiste à les mettre le plus possibles dans des classes des autres élèves et en permanence ils jouissent des mêmes leçons, de la même vitesse d'apprentissage, d'un environnement pédagogique identique. Au niveau des relations, c'est peut-être un peu plus difficile entre élèves parlant et élèves entendant et élèves qui n'entendent pas et qui la plupart du temps ne parle pas non plus. Enfin, il y a quand même des interactions qui se font à la fois sur le plan pédagogique mais plus largement je crois que c'est là où elle est encore plus bénéfique c'est sur le plan social / sociabilité.

Sous question : Au niveau de l'école, qu'est-ce qu'elle met en place ?



Beaucoup de choses sont mis en place puisqu'il y a à la fois :

--> un encadrement qui n'existe pas dans les autres écoles de la Communauté française, on est seul à ma connaissance. Nous ne sommes pas un enseignement spécialisé mais un enseignement général.

--> Donc les élèves malentendants / sourds sont pris à charge séparément pour l'apprentissage de la langue des signes.

--> Également pour l'apprentissage de l'anglais puisqu'ils ont une langue étrangère qui est l'anglais.

--> Pour le reste des cours, ils sont intégrés dans les autres classes. Il y a :

→ Soit un professeur binôme (un 2e professeur qui signe) et en même temps que le professeur parlant enseigne lui signe : Les élèves sont physiquement assis avec les autres élèves et les cours avancent en parallèle en quelque sorte.

→ Soit au pire, ils ont un interprète qui va traduire les cours du professeur parlant et entendant.

--> Il faut distinguer :

- Il y a certains professeurs qui préparent les leçons qui sont préparées en commun. Elles sont très communes.

- On a des professeurs qui enseignent dans la langue de signes donc qui parle qu'en langue des signes et qui sont eux-mêmes entendants et parlants. Evidemment l'interaction est très forte entre le premier professeur qui s'occupe uniquement des élèves entendants et parlants et le professeur qui s'occupe des élèves sourds. Les 2 professeurs sont en quelque sorte à égalité : Ils s'entendent et parlent.

- Il y a 3 professeurs qui sont des professeurs sourds et les leçons sont aussi en principe construite ensemble. Mais elles passent par un interprète donc c'est très lourd pour le professeur entendant et parlant qui assure on va dire 25 élèves dans la classe : il y a 2 élèves sourds qui sont assumées par le binôme, il est évident que si le binôme est un professeur sourd la construction des leçons est plus lente car elle passe par un interprète c'est quand même beaucoup d'énergie. En général, c'est la pratique qui nous le montre les professeurs sourds sont un peu dans leur monde et un peu moins réceptifs



à la collaboration c'est assez drôle de le dire comme ça mais on le vit comme ça. Alors que 2 professeurs entendants et parlants tout de suite se connectent.

Il y a aussi des avantages pour les étudiants entendants et parlants parce qu'en général ce sont des professeurs qui sont très intéressés par les matières pédagogiques, les innovations pédagogiques etc. En plus, ils sont un peu préparés à tout ça. Quand les deux sont malade, par exemple un professeur qui traduit en anglais peut très bien assumer l'ensemble de la classe et à la fois donner le cours en parlant en même temps en traduisant en langue des signes.

Ce qu'on évite et on le dit vraiment aux premières années, c'est que si on a un élève qui est particulièrement distrait, un élève entendant et parlant, on ne va pas le mettre dans une classe avec des sourds parce qu'il risque d'être distrait par le professeur qui signe. On a déjà eu quelques surprises comme ça.

Sous- question : Vous avez 3 professeurs sourds et combien de professeurs qui parlent la langue des signes ?

Une petite dizaine, entre 5 et 10 : pour compléter on en a dans toutes les matières :

- Mathématiques
- Français
- Histoire
- Sciences
- Religion

Nous n'avons pas en géographie.

Dans presque tous les cours, il y a un binôme professeur qui peut signer. On a une majorité de professeurs qui sont parlants et entendants et qui pratiquent la langue de signes aussi. Il reste une minorité ce qui est normal. Il reste difficile de retrouver des professeurs qui aujourd'hui parle la langue des signes quand on a un professeur qui décide de ne plus enseigner ou de se réorienter.

3. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion officiellement ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ?

Nous nous faisons que de l'inclusion.



- 2000 : a commencé l'inclusion en première maternelle et puis c'est monté en 2e maternelle.
- 2016 : est sorti le premier élève diplômé de l'école.

Non je n'ai pas entendu cette nouvelle réforme car on est dedans depuis le début. On a été reconnu, subsidier et la dernière reconnaissance qu'on vient d'avoir. On a milité pour que l'option langue des signes français soit reconnu qui s'appelle maintenant langue moderne 2 : la 2e langue moderne après l'anglais, néerlandais, l'allemand. Vous pouvez prendre langue des signes et nous ça nous permet de diplômer nos élèves sourds avec sur leur diplôme langue des signes : langue moderne 2. Auparavant, on remettait un diplôme sur lequel il y avait l'option histoire 4 pour l'aspect administratif soit en règle. Ça nous servira à mon avis pour les écoles qui sont comme nous en inclusion. Mais il y a pour l'instant dans la Communauté française des écoles qui ont eu des élèves sourds et qui auront un encadrement mais l'encadrement est nettement moins assuré que nous. Il n'y a pas non plus des cours où les élèves doivent se débrouiller seul.

Sous-question : cette option, est-ce que les élèves entendants peuvent en bénéficier ou c'est seulement pour les sourds ?

Non, ça sera seulement pour les sourds. En activité complémentaire, il y a la possibilité de suivre un cours de langue des signes mais dans l'activité complémentaire c'est 1h30 par semaine sur du volontariat. On a quelques élèves qui le prennent mais c'est une minorité.

Faut dire aussi qu'on aurait peut-être dû commencer par là. Dans notre école primaire, il y a entre 40-50 élèves sourds. Sur 1050 élèves on en a 9. La proportion est quand même nettement moins dense. En fait quand vous prenez nos 8 classes de première année, il y a une classe qui est celle où on accueille des sourds, 1,2 ou 3 parfois mais jamais beaucoup plus. Il y a une petite baisse en ce moment ça c'est vrai -> les effectifs si vous voulez quand le projet a démarré c'étaient des familles entendants plutôt de bon niveau qui avaient des enfants sourds et qui se tracassaient beaucoup de la manière dont ces enfants allaient être enseigné notamment en secondaire. Ces parents ont constitué l'ASBL et ont demandé à Sainte-Marie de contribuer au projet.

Pendant les 3 premières années, c'étaient des enfants sourds de famille "aisée" et socio-culturellement plutôt développé. Arrive à présent des élèves de famille sourde qui n'ont pas du



tout le même niveau socio-culturel. C'est pour dire qu'il y a des élèves qui ne savent pas aller jusqu'au bout de leur scolarité (beaucoup en primaire). Tout le monde ne passe pas du primaire au secondaire si facilement. Tout le monde en secondaire n'arrive pas à au bout des études. Je pense que c'est surtout dû au milieu familial. Un milieu familial qui est très branché sur l'enseignement, on va évidemment encore permettre un absentéisme. On a maintenant quelques enfants sourds qui s'absentent très régulièrement on va pouvoir appeler les parents pour cadrer, ça ne sert pas à grand-chose. On est spécialisé mais ça tend à vide de l'école, c'est important mais c'est quand même relativement minoritaire. J'en ai compté 14 maximum sur 1050 élèves c'est quand même très peu.

4. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?

. Quand un élève arrive chez nous, il est pris par le dispositif. Ensuite, il y a des classes d'inclusion. La seule difficulté, c'est quand vous avez un seul élève pour une année. Ça nous est déjà arrivé d'avoir aucun élève-> ça fait énormément moyen NTPP. Pour organiser les cours qui doivent être déployés c'est quand même un problème mais sinon à part ça on a aucun souci avec les enfants sourds. On a plus de soucis lorsque arrive un élève qui a 4 demandes d'aménagements (besoins lourds) et c'est ce que la structure n'est pas prévue pour. Venir avec une demande d'aménagement c'est bon mais 4... On en a eu en première année, une demande pour 4 aménagements et c'était très lourds pour l'ensemble des classes ainsi que les professeurs. Cela va dans les 2 sens, il y a les élèves du spécialisé qui descendent dans le général et inversement des élèves du général qui remontent dans le spécialisé parce qu'ils sont au bout de ce qu'ils peuvent faire quoi je crois qu'il faut garder cette surprise.

5. Quand vous dites c'est plus que de l'aménagement raisonnable l'inclusion est ce que vous pourriez préciser s'il vous plaît

L'aménagement raisonnable : c'est un élève qui a des soucis pour lesquels on se met d'accord sur l'aménagement raisonnable en place.

L'inclusion : c'est en permanence. Il y a un double accompagnement -> un binôme qui accompagne dans la classe lorsqu'ils étaient en contact avec les autres élèves.

Hors inclusion : c'est à dire dans des cours spécialisés comme le français langue des signes ou l'anglais langue des signes, le cours s'adresse uniquement à eux.



Hors ou dans inclusion : Donc l'appareillage de soutien est beaucoup plus fort. Il y a toujours des accompagnements qui parlent la langue des signes qui utilisent la pédagogie de la langue des signes. Une pédagogie quand même spécifique : des programmes pour des logiques spécifiques ce qui n'existe pas pour les autres enfants. Un dyspraxique(16min50) et un dyslexique ne va pas avoir le même dispositif et c'est normal.

Quand vous avez tout le moyen pour le faire ça ne pose pas de problème mais quand le professeur est seul et démuni. Si on a un enfant à aménagement raisonnable c'est pas mal mais si vous avez 1, 2e un 3e un 4e dans l'école c'est difficile. On a 120 protocoles d'aménagement raisonnable, il ne s'agit pas seulement des 9 élèves sourds, on est dans les 120. Donc un ou 2 ça va mais si c'est 4 ou 5 ça devient extrêmement lourd pour le professeur.

Une pratique qui rejaillit sur les autres dans l'inclusion des sourds il n'y a rien qui est conseillé sur les élèves "normaux". Les autres étudiants à la limite ils ont même des plus car ont un professeur en cas d'absence d'un professeur.

Quand un neuropsychologue dit --> les professeurs ne peuvent pas utiliser de double négation dans leur phrase lorsqu'ils enseignent, c'est pour la personne qui est en aménagement raisonnable qu'elle le demande. Ce qui se répercute aux 85 autres élèves qui n'ont pas alors un enseignement avec une double négation et ça pose un problème pour la richesse d'enseignement et maîtrise de la langue. Le souci c'est que le handicap de la surdité est lourd mais finalement avec un bon encadrement, il se gère convenablement sans freiner les autres et sans les perturber. Au contraire, c'est une richesse c'est ça qui est paradoxal en quelque sorte. Il y a quand même des difficultés notamment de trouver des professeurs, trouver comment organiser les cours etc. Mais en classe ça se passe plutôt bien.

6. Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant des besoins spécifiques ? Si oui quels types ?

En inclusion, on accueille que des élèves sourds. Mais on n'est absolument pas fermé. On a 120 protocoles d'aménagement raisonnable. On le demande à l'instruction où y a une feuille avec tous les aménagements.

On demande aux parents d'être franc, de dire la vérité si l'enfant a besoin de ceci ou cela. Quand la demande est un peu lourde : on compte et l'actualise. Quand on n'est pas favorable on le dit, à avoir une personne qui accompagne l'enfant à l'intérieur pas vraiment mais ça



pourrait éventuellement changer la tablette etc. oui s'il le faut les appareillages etc. mais là aussi on essaye que l'enfant soit le plus autonome possible sinon ça bouffe le temps de l'enseignant ça se fait au détriment des autres.

Les entendants : oui il y en a. Il y a 120 élèves pour lesquels on a des protocoles comme pour les

- Dyslexique,
- dystractive,
- TDA
- HP

Autistes : des autistes pas à ma connaissance. Le problème de l'autisme c'est que si l'enfant a besoin d'un accompagnement particulier en classe ça devient un problème. On considère que c'est trop.

J'ai déjà eu une seule demande pour laquelle les parents souhaitaient financer eux-mêmes une personne à temps plein mais je ne peux pas accepter. Dans ce cas, l'enfant doit aller dans une institution spécialisée mais il ne peut pas venir ici.

Je ne m'occupe pas directement de l'inscription parce que nous avons en place une coordination pédagogique de la première à la 6e donc 3 professeurs qui ont des heures et qui voient tous les élèves en difficulté, qui les coaches. Quand on remarque qu'il y a problème mais qu'il n'y a pas de bilan alors on demande aux parents de faire un bilan pour détecter la dyslexie, la dystractive, la dysorthographe etc. alors une fois qu'on sait, on met place des aménagements raisonnables à tout le moins auprès des processeurs etc.

Chacun de nos élèves qui ont des aménagements raisonnables, ont une carte identité : par exemple à l'examen parce qu'on n'est pas spécialement surveillé par son professeur. L'élève met sa carte sur son banc et on sait que à ce moment-là qu'il a droit d'avoir :

- Ordinateur
- Tablette
- Un dictionnaire
- 5% de temps en plus
- etc.



Ils sont vraiment pris en charge et évaluer avec les aménagements raisonnables dont ils peuvent bénéficier.

7. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis-il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ? ()

Je ne vous cache pas que c'est une grosse difficulté pour les professeurs.

Un professeur normalement ça enseigne une discipline, une matière. Cela a quand même certaines formes de jouissance intellectuelle aussi. C'est un spécialiste de la pédagogie mais aussi du plaisir au métier. Ils deviennent plus en plus un assistant social ou un gendarme, quelqu'un qui remplace les parents d'élèves pour éduquer etc. On glisse déjà vers quelque chose qui n'est plus tout à fait de l'enseignement : qui est un peu plus compliqué lourd à peu près.

De plus, on y ajoute tout un administratif pédagogique que l'on colle aux professeurs en ce moment ->

- Plus de directives ou des milieux pédagogiques.
- L'enseignement déficitaire : des réformes qui déstructurent tout.

Le statut du professeur qu'on a cassé c'est plus 1 maître, c'est plus un transmetteur. C'est un animateur, ça posera un problème à un moment donné. Le balancier est allé trop loin là d'un côté.

Enfin, on apprend la langue française, il y a un manque d'apprentissage, le niveau n'y est plus et ça pose un énormément problème dans toutes les écoles même dans les meilleurs.

♦ La différenciation c'est très bien aussi mais à un moment donné à force de différencier elle perd le fil de tout. On a des publics tellement interocluite en acceptant tout le monde que finalement ça ne ressemble plus réellement. La caisse n'avance pas, les meilleurs élèves s'emmerdent, s'ennuient... ça c'est aussi un facteur important !

♦ Le numérique qui envahit tout a quand même déboussolé et déstructurer les élèves. Ce qui a pour conséquences que les plus forts ne savent plus se concentrer, lire ça passe à leur devoir sans leçons, sans revoir un truc ouvert à copier, étudier ou travailler plus d'une heure ou même pas une demi-heure chez soi. Ce sont tous les essentiels qui bouleversent tout.



♦ L'arrivée de la dernière salve de livre. Vous devez faire attention aux aménagements raisonnables etc. Cela demande énormément d'énergie administratif, sortir les copies... on a cet acteur donner des efforts. Il y a tout une logistique à gérer. (22min)

♦ Il y a une intrusion du monde psycho-médical dans l'enseignement qui est insupportable. Les enseignants le vivent extrêmement mal. Quand on a des réponses des neuropsyches de 3-4 pages qui vous disent comment il faut faire pour évaluer, parler etc.

♦ L'enseignement est le seul milieu où les gens de terrain sont continuellement bombardés par des ukases du monde politique, médical, pédagogique universitaire, des parlements qui ont une intrusion carabinée et dans le pacte d'excellence avec le tronc commun.

♦ Une pression de dire que tout le monde réussisse alors vraiment on se demande si tout le monde réussit à avoir un diplôme. On fait des recours maintenant avec 18h00 d'échec : un élève qui a 18h d'échecs et était prévenu toute l'année, avec des remédiations. A 18h d'échecs sur 28, on a ça pour l'instant dans une classe. C'est un ras-le-bol généralisé et il ne faut pas s'étonner qu'il y ait plus de jeunes qui ne commencent plus une carrière d'enseignant. La chose se dégrade : cette année-ci, les 12 derniers mois pour avoir un intérimaire, avoir un bon prof, mettre une place ouverte. Ce n'est pas évident du tout pourtant nous sommes à Namur, qui sans problème baigne dans un bassin scolaire, une toute bonne école générale dans le centre-ville. Je veux dire que j'ai des difficultés de trouver.

♦ C'est tout le système qui est en train de s'écrouler. On ne se rend pas compte. Les aménagements raisonnables ça va, débusquer par exemple tous les dyslexiques ça il faut le faire à un ensemble des primaires et pas qu'au secondaire et de mettre une remédiation, quand vous avez un dyslexique, dyspraxique, dyscalculique, TDA etc. et qui voulait et qui devient ingérable dans la classe, a une pression des parents.

♦ Des parents qui vont à la commission des recours des aménagements raisonnables dès la première semaine de cours. C'est la question aussi : Est-ce qu'on doit accepter des accompagnants en classe ? vous imaginez un accompagnant sur lequel l'enseignant ou moi-même n'avons pas d'autorité. Il y en a qui n'ont pas l'argent pour faire accompagner les enfants etc. Donc il y a beaucoup de questions et à un moment



donné surtout le lien sérieux évidemment c'est là où la pression des enseignants est la plus grande.

♦ Il existe une différence entre les gens qui pensent les choses dans l'ensemble, comme dans des expériences de laboratoire et la réalité des classes de 25-26-30 élèves et du monde quotidien de l'école. Or l'école, c'est une structure qui parle le même truc à tout le monde. Bien sûr qu'il faut faire délégation et faire de la différenciation etc. mais il y a une limite, si le système est au service uniquement des particularités, le système coule et il n'est pas payable.

♦ Je suis assez pessimiste, c'est complètement indigeste parce que c'est la technique en Belgique : quand vous avez des négociations pour être sûr que tout le monde accepte, on fait grossir le gâteau comme ça tout le monde a sa part de gâteau. Le gâteau indigeste se retourne sur la tête des enseignants. Pour l'instant, les réformes arrivent à vitesse. In fine, les essentielles ne sont plus assurées et ça se retourne contre l'objectif d'égalité sociale. Prenez leur programme de la grammaire, moi je reste persuadée que la plupart des élèves même de familles défavorisées peuvent maîtriser leur programme. C'est une question d'efforts et de rigueur. C'est une chance tout le monde a, aujourd'hui, vous êtes de famille immigrée, logements sociaux etc. vous ne connaissez pas l'orthographe, ce n'est pas dans votre milieu... vous arrivez au travail vous êtes Laminer, des recettes de truc votre mail ou même pour faire un rapport parce que maintenant on doit faire un rapport pour tout etc. Finalement toutes ces politiques qui sont des politiques progressistes sont des politiques anti-progrès parce qu'elles négligent les essentielles et on doit revenir aux essentiels de l'école ça j'en suis persuadée. L'école pensée au 19e siècle alors elle était pensée dans un certain contexte mais quand on a comme l'orthographe, c'était l'école numérique et y a rien à faire des enfants qui étaient de classes sociales défavorisées pouvaient quand même en mettant les moyens y arriver et puis après en alsacien à parler Breton par la langue française etc. ça c'est une valeur que l'école peut donner et si l'école ne le donne plus... et quand vous avez dans l'examen de français du C1D et qu'il y a une coque d'orthographe qui vaut pour 5 points et vous avez les 5 points jusqu'à la 25e fautes de vos 20 lignes par écrit à produire : Qu'est-ce que vous donnez comme message aux élèves ? que l'orthographe ne compte pas. On s'étonne que l'orthographe, vocabulaire et toute la richesse de penser la complexité avec le numérique juste de lire les réactions des gens sur tous les grands sujets de l'actualité. Après on s'étonnera que les extrêmes l'emportent



parce que si on est plus habitué à la complexité c'est parce que pour que là plus la complexité de la langue : tout est au présent, on ne sait plus conjuguer qu'au présent, on ne connaît plus les temps composés, les temps passés, les temps antérieurs et tout s'effondre une certaine forme de culture. S'effondre aussi tout ce qui fait la richesse de l'humanisme européen. Puis on s'étonne que ce soit la porte ouverte aux extrêmes et la grande consommation de masse. Ce que les GAFAM nous servent à la pelle. Donc on a abîmé ce qui a été pendant un siècle depuis l'instruction obligatoire. On abîme une des richesses incroyables et ce sont les politiques progressistes, les milieux psycho-médicaux, les universités en pédagogie qui sont à l'origine de cet effet.

♦ En inclusion, la Belgique avait la meilleure et était première à mettre un enseignement spécialisé en route. Dans les années 70-80, elle était citée en exemple. Puis le discours a changé. Donner le paria parce qu'elle gardait encore des élèves alors on a inversé le balancier. Il fallait probablement corriger effectivement 2 choses et surtout les grands dysfonctionnements : les dyslexiques ne sont pas soignés. Vous donnez une tablette ou vous laissez jouer sur votre smartphone à un gamin de 3 ans, ne vous étonnez pas après tout ça qu'il peut rester aujourd'hui encore 1h sur une chaise à se concentrer. On l'a habitué à tout autre chose et donc là c'est quand même alarmant et toute cette dégradation on le mesure maintenant mais évidemment comme ça s'est passé petit à petit on ne l'a pas vu arriver. Il faut faire marche arrière et au lieu de creuser à la source de notre problème on est toujours dans des soins palliatifs, les aménagements raisonnables en sont une forme. Mais ça ne règlera rien sur le fond ça j'en suis sûr et beaucoup d'enseignants aussi. Il y a un découragement. C'est dommage parce qu'à côté de ça si les essentiels étaient restaurés alors on pourrait vivre un certain nombre d'aménagements raisonnables. Il faut penser autrement. Je ne vois pas pourquoi aujourd'hui la grammaire et l'orthographe ne sont plus des bases.

8. Auriez-vous des propositions qui permettraient d'améliorer la scolarité et le suivi des élèves à besoins spécifiques en mettant en miroir l'avant réforme et l'après réforme ?



Difficultés :

1. Qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui il y a tant d'enfant qui ont ces problèmes-là ? Certes c'est sans doute mieux détecté mais ce n'est pas toute la réponse. Je pense réellement qu'il y a des causes profondes comme l'introduction du numérique/virtuel dans le monde de l'enfance qui est très précoce, pose réellement un problème, ça s'est démontré. Je pense aussi que l'encadrement des familles fait défaut ça c'est clair. Il y a un tas de situations vécues sous le plan privé qui rejaillissent aussi sur l'équilibre, la stabilité, le bien-être, la formation de l'élève et qui amènent des problèmes. Je dirais qu'une des premières choses est de faire attention à ce qui crée ces problèmes-là.

2. Je regarderai les difficultés les plus générales comme la dyslexie qui est un véritable fléau. C'est quand on soigne un dyslexique "... 38min55". On peut faire du bon boulot avec après mais il faudrait créer un dépistage systématique, une remédiation et puis le reste se ferait sans difficulté. Ce n'est pas encore le cas. Je commencerais par ça : dire sur les élèves qui posent des problèmes quelles sont au niveau statistique le plus grand monde de problèmes qui demandent des aménagements spécifiques et d'abord commencer à traiter ça. Quand vous accumulez des difficultés ça devient ingérable en classe. Dans le cadre des sourds, si une école n'est pas outillée comme la nôtre, ce n'est pas grave et qui peut être comme la nôtre c'est bien. Je ne peux pas être une école qui reçoit des sourds et autistes profonds, c'est un peu le discours qu'on tient. Nous on est spécialisé dans l'inclusion des sourds, c'est lourd mais on a une structure qui fonctionne.

3. Un autre problème, pour l'instant on a l'impression que l'enseignement générale peut tout absorber mais ce n'est pas possible, il ne va pas tout absorber. On peut quand même être raisonnable. La frontière est que l'enseignement spécialisé de l'enseignement général devient tellement flou et il y a la pression des parents que je peux la comprendre pour que les enfants basculent d'un côté que de l'autre. Je n'ai pas de réponse miracle, je crois qu'on doit accepter qu'un certain nombre d'aménagements raisonnables soient dans l'enseignement mais pas tous. Le curseur est très fort tourner vers un retour(40min45). Le discours tout le monde peut réussir à un moment donné



non. Dire que si vous donnez des diplômes de rhéto à des gens qui ne savent pas lire et qui n'ont pas les essentiels ça devient grave. Il y a là y a quelque chose qui trompe. (41min20) sourds ? ils ont reçu un diplôme universitaire, j'en ai un qui est professeur d'histoire et il est sourd. Il pourrait prétendre à être nommé mais ce n'est pas possible pour lui de donner cours à une classe d'entendants. Donc si je le nomme et que je perds les autres c'est lui qui est prioritaire sur les profs entendants. Je me retrouve avec un nommé qui ne sait pas donner cours à des enfants entendants. Les limites sont qu'à un moment donné le discours que tout le monde peut tout faire ce n'est pas vrai sinon ça casse le système.

4. Les professeurs bilingues parlant et entendant qui signent en même temps sont des gens admirables et sont de bons professeurs. Mais j'ai quand même vu l'année passée, j'ai fait une réunion avec eux et on voyait bien que ce n'était pas évident pour eux parce qu'il va s'occuper d'un élève ou 2 voire de 3 maximum, qu'à côté du professeur parlant qui n'enseigne qu'en parlant et avait la responsabilité de toute la classe. Il était finalement considéré comme le premier professeur. Le fait aussi d'avoir des enfants sourds c'est, ils n'ont pas tout à fait le même niveau que les autres. Il y a un plaisir intellectuel parfois qu'on n'a pas, on ne va pas jusqu'au bout. J'ai des professeurs bilingues qui me demandaient de ne pas être responsable que des sourds mais d'être responsable aussi d'une classe "normale" et entière. Il y a un équilibre à avoir

--> pts 3 et 4 : c'est 2 exemples qui montrent que les choses ne sont pas simples et à un moment donné il y a des limites. Il existe plusieurs "derrières discours"

- Discours politique qui est quand même un discours aujourd'hui de politiquement correct ;
- Discours médico-psycho et universitaire en matière pédagogique qui est que tout est possible à condition que les enseignants fassent autrement ;
- Discours des parents qui disent que c'est la faute de l'école, on a droit à c'est inscrit dans un décret.

Il y a une autre réalité qui n'est pas celle-là. Pourtant ce sont ces profs-là qui sont dans les tranchées et au front au quotidiennement, qui font avancer les choses. Je crois que la réforme



est venue d'en haut et elle est imposée aux enseignants. Il est temps qu'il y ait une évaluation de tout ça pour que ça remonte aussi et qu'on puisse mettre le curseur au bon endroit.

Les pôles territoriaux donnent l'impression qu'on va s'occuper de n'importe quel élève qui sort de l'enseignement spécialisé et rentre dans la scène mondiale. Or la structure c'est un accompagnement des élèves qui n'est pas dans l'école mais se fait à l'extérieur. On doit faire tout encadrement administratif, c'est nous qui les faisons et pas les pôles territoriaux. Le pôle territorial pour l'instant n'est pas toujours bien organisé, ce n'est pas clair. J'estime que ces gens-là sont suffisamment équipés et bien payés : directeur de pôle territorial par rapport au directeur d'école et finalement même les professeurs par rapport aux autres. J'estime que le bilan qu'on fait après l'école avec les élèves (46min10) ... Sur le papier ça a l'air d'être bien mais dans la réalité on est quand même très loin.

De nouveau, on arrive avec les réformes qui ne sont pas vues, pas prêtes, pas finalisées jusqu'au bout. Le tronc commun qui nous arrive on nous dit : dans 4 ans vous devez donner des cours à tout le monde d'électricité, de bois, de métal, d'art plastique et de ceci de cela. Concrètement je ne sais pas comment on va faire puisque on n'est pas outillé ici pour le faire. C'est eux qui sont chargés du suivi après le bilan de l'évaluation mais de nouveau il y a des réunions qui sont prévues avec le PMS, avec eux et les enseignants qui doivent venir chaque fois, c'est lourd --> tous les 2 mois etc. on remet de nouveau une couche sur les enseignants. Donc je reste quand même très dubitatif là-dessus pour l'instant et c'est un peu le sentiment des autres directeurs.

On ne peut pas organiser l'inclusion des sourds dans toutes les écoles de la communauté française ça serait ingérable et impayable. Une école ne sait pas tout faire, il devrait y avoir :

- A) Des spécialisations
- B) La limite des aménagements raisonnables et remettre le curseur en permettant aux écoles à moment donné d'accepter ou non. Les parents ont l'impression qu'ils arrivent et qu'on sort une liste des aménagements en nous disant "j'ai droit", non tu n'as pas droit à tout parce que on ne sait pas donner tout non plus. C'est plutôt là que le curseur doit être mis. Les aménagements raisonnables lourds spécialisés des écoles. Je suis désolé alors parce que parce que parfois c'est ça sème le trouble dans la tête des parents. Si j'étais parents d'enfant autiste et que je me dis je vais les inscrire à Sainte-Marie puisque vous êtes déjà une école d'inclusion pour les sourds donc vous êtes déjà



fort ouvert et on va les mettre dans la classe des sourds. Vous imaginez que les sourds vont se rendre compte qu'on met des autistes dans leur classe parce qu'ils sont sourds. Donc ça c'est encore une plus grande discrimination et surtout comment on va les montrer du doigt alors ça ne va pas. Nous on est sur les sourds et on reste sur les sourds, c'est notre spécialité. Alors on prend évidemment les aménagements raisonnables les plus répandus et faciles à traiter fin facile : dyslexique etc. ça d'accord mais pas le truc lourd comme les sourds mais dans d'autres catégories d'aménagement ça ce n'est pas possible.

Il y a une limite sinon les profs explosent en plein vol. En fait si on veut sortir les élèves de l'enseignement spécialisé, il faudrait tout de même que chaque école est un peu une spécialisation dans l'accueil des enfants qui viennent. Ça pourrait être moi je prends tous les dyslexiques etc. Moi les dyscalculique je mets en place en mathématiques des choses ci etc. et si chaque école pouvait dire ça plutôt que de dire je peux tout traiter ce qui n'est pas vrai.

Deuxièmement, il y a des écoles qui doivent décourager quand on est une bonne école d'enseignement général on n'a pas trop envie d'avoir des élèves à problème. On va plutôt pousser chez les voisins. La vraie réforme ça serait d'obliger chaque école à avoir une spécialisation du lourd et peut-être 2-3 spécialisations du plus léger à traiter, ça serait pas mal.

Avec toute la liste des aménagements raisonnables, les professeurs ne savent pas être bons pour tous. Ce serait peut-être une idée à creuser : il demanderait de partir de moyens financiers puisque nous n'en avons pas au contraire. Mais qui permettrait de rationaliser, de se spécialiser, de se professionnaliser. Il y a le stress de dire qu'on arrive en septembre que je vais avoir dans ma classe et je ne suis pas préparé à traiter un problème comme ça. Nous sommes des spécialistes des sourds et en même temps des dyslexiques, le professeur le sait. Ça serait à mon avis aller vers le bon sens.

Dans notre plan de pilotage que nous allons bientôt envoyer à la communauté française puisqu'on est en "55min35" 3. Du coup, on doit le rendre pour la fin octobre et on a prévu un plan de formation sur les aménagements raisonnables pour outiller les professeurs à la différenciation. Cette fois-ci et c'est nouveau on veut le faire de manière systématique.



8.2.1.5 Entretien 5 : coordinatrice pédagogique école ordinaire de Namur

1. Pourriez- vous vous présenter brièvement ?

À l'origine j'ai fait des études d'ingénieur civil-architecte mais l'enseignement m'a toujours intéressée.

J'ai fait un certificat d'aptitude pédagogique mais j'ai quand même travaillé dans le privé.

Ensuite, j'ai eu l'opportunité de travailler dans l'enseignement en interim etc. C'est lorsque je cherchais une école pour ma fille à Namur que j'ai fait connaissance de cette école qui commençait à l'époque à intégrer des enfants sourds dans des classes ordinaires.

Je trouvais le projet intéressant et je me suis un peu renseignée pour apprendre la langue des signes. J'ai postulé ici et j'ai commencé en tant que professeur en français normal et puis quand les enfants sourds sont arrivés dans nos classes j'ai commencé à donner cours en langue des signes en parallèle avec l'autre professeur dans la classe de mathématique. à ce moment-là je donnais des cours en informatique aussi et puis petit à petit le projet a grandi dans le secondaire et il y a eu besoin de quelqu'un pour aider à coordonner tout ça car ça engendre beaucoup de questionnements et d'organisations un peu différentes : quand ils vont au théâtre, quand il y a des activités ça engendre pas mal d'adaptations et d'organisation.

Donc pour une partie de mon horaire je donne cours de mathématique en langue des signes et une autre partie j'aide les directions à faire que le projet fonctionne correctement dans l'école.

2. Selon vous, qu'est-ce qu'est la notion d'intégration scolaire ? Comment définissez-vous la notion d'inclusion scolaire ?



Ici en fait plutôt de l'inclusion.

- Intégration : c'est un enfant qui a des spécificités et qui vient dans une école ordinaire et qui doit s'adapter à ce qui se passe autour de lui avec éventuellement des aménagements raisonnables mais on sait qu'avec les moyens qu'on a ce n'est pas beaucoup.
- Inclusion : c'est le milieu scolaire qui s'adapte à l'enfant donc l'enfant est inclus normalement dans l'idéal en groupe dans une classe. Ce n'est pas un enfant sourd tout seul dans les classes, c'est essayer de faire en sorte que c'est un groupe d'enfants sourds pour qu'ils puissent aussi s'identifier à d'autres enfants. C'est le système qui s'adapte à eux donc dans ce cas-ci ils ont 2 professeurs : -> un professeur qui parle pour toute la classe et un professeur qui signe. On essaie d'adapter toute la scolarité.

La surdité est un handicap juste physique, c'est juste une entrave à l'audition. Les enfants sourds en général sont tout à fait normaux et peuvent avoir accès à des savoirs comme tous les autres enfants. On aménage un maximum pour eux mais normalement quand ils sont ici tout est déjà prêt, ils ne devraient pas faire plus d'efforts que d'autres enfants pour poursuivre leur scolarité mais dans la pratique ils doivent quand même en faire parce qu'ils n'ont pas accès à l'audition. Ils ont souvent des retards en arrivant chez nous à l'école maternelle parce qu'ils arrivent parfois avec aucune langue jusque 2 ans et demi 3 ans : pas de langue des signes, pas de français. Il y a beaucoup de choses qui se construisent avant 3 ans et il faut rattraper tout ce retard-là. Le fait qu'il n'ait pas accès à l'audition, qu'ils n'entendent pas la TV, la radio, tout ce qui se passe autour d'eux. Ils ont donc un retard en vocabulaire, ils ont moins de richesse en vocabulaire français

3. Avez-vous entendu parler du passage d'un dispositif d'intégration à l'inclusion ? Si oui, quelles différences avez-vous constaté ? Non pas vraiment

4. Dans quelle mesure êtes-vous concerné par les réformes en cours sur l'inclusion scolaire ? Comment cela s'applique-t-il à votre travail concrètement ?

Les changements qu'on est en train de vivre c'est le plan de pilotage. Nous venons juste de commencer le plan de pilotage, juste de le rendre donc on va seulement commencer à faire les actions mais concrètement on n'a pas encore d'informations par rapport à ça.



Je pense que ça monte petit à petit du primaire mais en tout cas je n'ai pas encore eu. J'ai entendu dire certaines choses par exemple, ce qui fait un peu peur, c'est qu'on allait devoir accepter de tout type de handicap dans les classes. Nous sommes déjà bien avancés par rapport à la surdité mais si on a un malvoyant dans la classe, cela peut être très lourd d'ajouter encore d'autres choses, d'autres adaptations à faire dans les différentes classes. On voit déjà un certain changement dans les petites classes où il y a des enfants qui sont inclus. On essaie de ne pas les mettre avec les enfants sourds et malentendants où on doit déjà faire pas mal d'adaptations pour eux qui ne sont pas nécessairement compatibles pour un enfant. -> Une fois, on a eu un enfant malvoyant dans une classe mais c'était très lourd. Avoir les adaptations faites pour les enfants sourds et malentendants plus encore pour lui parce que ça ne correspondait pas : un il ne voit pas et les autres ils n'entendent pas. C'était compliqué, il y a certaines choses où ça ne posera sans doute pas de problème mais c'est déjà des classes avec 2 profs c'est déjà un peu plus compliqué à gérer que les classes ordinaires.

5. Avez-vous été mis au courant de la modification de la législation ? Si oui, par quel biais et quand ?

On n'a pas encore été mis au courant de ce qui allait être modifié

Il y a une rencontre avec les parents avant que les enfants intègrent l'école, tous les enfants. Nous acceptons tout type d'enfants mais on sait que pour certain ça va être plus compliqué. Parfois, on déconseille à certains enfants ici moi c'est juste par rapport aux enfants sourds.

Mais j'ai eu un entretien, il y a quelques semaines, avec un enfant sourd de 15 ans qui est tchéchène d'origine ->Langue maternelle serait le tchéchène qui a aucune langue des signes. Les parents voulaient qu'il rentre dans l'école, il n'a pas eu de CEB et il a passé un an et demi en classe d'ASPA. Il ne connaît toujours pas les Français et la maman aurait voulu qu'on le prenne ici dans l'école mais ici on est dans une école générale il a 15 ans donc j'aurais dû mettre en en 4e secondaire ce n'était pas possible. Cet enfant aurait été malheureux parce qu'on a hélas des moyens très limités et donc y a ce genre de choses. J'ai dû refuser, j'ai expliqué aux parents et je leur ai proposé d'autres solutions. Mais on ne peut pas accepter. Maintenant visiblement avec la loi qui arrive on devra accepter tout le monde mais c'est pas que ça nous dérange d'accepter mais si on doit accepter quelqu'un et qu'on ne sait rien faire pour lui, ça ne sert à rien.



On a eu en 1ère et 2e, un enfant qui était sourd qui venait d'une autre école, il avait des déficiences mentales mais ça les parents ne nous l'avaient pas dit au départ. Il avait eu son CEB. On l'a accueilli en première secondaire mais ça a été vraiment très compliqué parce qu'il a comportement d'un enfant de 7-8 ans. Il a fait chez nous sa 1ère et sa 2e en deux années. On lui a appris la langue des signes, de lui apprendre le plus possible. Mais à sa 2e, on a aidé les parents pour essayer de trouver une orientation pour cet enfant. Il n'a pas réussi sa 2ème et ce n'était pas possible qu'il puisse continuer dans notre école.

Je suppose qu'avec la réforme ce genre d'enfants iront jusque fin de 3ème parce qu'on nous a quand même dit que le tronc commun était jusque fin de 3ème et plus fin de 2ème ça veut dire que ce sont des enfants qui vont ... (11min50)

A un moment donné si on a 25 élèves devant nous voire plus vous ne pouvez pas vous occuper des cas plus difficiles. Et vous faites quoi des enfants qui vont très bien et qui finissent par s'embêter en classe ? On essaie de différencier le plus possible mais franchement il y a des choses qui vont tout juste être impossibles.

6. Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant des besoins spécifiques ? Si oui quels types ? Qu'est-ce qui est déjà mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves ?

- Malvoyants avec adaptation d'ordinateur ;
- Dyspraxie ;

On essaye de mettre en place l'utilisation d'un outil informatique, d'une tablette ou d'un ordinateur. L'enfant sourd dont je vous parlais qui avait un retard mental était dyspraxique, lui on lui a appris à utiliser sa tablette.

- Autistes avec enfin un profil autistique temps pour l'école Ah avant de
- 10 (16min)

Ce que nous faisons dans l'école, c'est que chaque enfant qui a un bilan d'un expert sans que ce soit quelque chose de très grave, c'est qu'on leur fait une sorte de carte qu'on appelle une carte 10 et pour les sourds ont une "carte 10". C'est pour connaître les adaptations :

- Arial 14
- Pas de recto-verso



- Laisser du temps supplémentaire
- Relance de l'attention pour ceux qui ont des problèmes de concentration
- Lecture de consignes tout haut pour qu'il puisse répondre

Je le fais pour les sourds mais pour les enfants entendants c'est d'autres coordinatrices qui le font. Elles résument tout ça sur leur carte et comme ça chaque professeur à la possibilité de savoir les adaptations qu'il faut faire pour chacun des enfants. Il n'y a pas qu'une seule classe où il n'y a pas un enfant minimum voire plusieurs qui ont une carte 10. Cela fait 2 ans qu'on fait cette carte histoire d'essayer de faire les adaptations le mieux possible aux enfants comme ça si un enseignant n'est pas là pour surveiller une interrogation, les enfants qui ont besoin de temps supplémentaire sont visibles donc.

7. Comment l'institution (le personnel pédagogique) les acteurs pédagogiques perçoivent-ils et vis-il (l'inclusion/l'intégration) ces aménagements scolaires ?

C'est très lourd. Il y en a beaucoup qui disent "on s'en sort plus de savoir telle chose", "il faut faire pour tel enfant"...

Ce qui leur fait peur c'est que ça se multiplie c'est à dire de devoir gérer des cas plus lourds en classe donc de devoir donner trop d'énergie par rapport à ça et laisser tomber les enfants qui pourraient progresser plus.

8. Auriez-vous des propositions qui permettraient d'améliorer la scolarité et le suivi des élèves à besoins spécifiques en mettant en miroir l'avant réforme et l'après réforme ?

Je comprends la volonté de supprimer les écoles spécialisées et de vouloir inclure plus d'enfants dans l'ordinaire mais je pense qu'il ne faut pas se disperser. L'idéal serait de pouvoir avoir des écoles ordinaires qui se centrent sur 1 ou 2 besoins spécifiques bien précis comme par exemple chez nous on inclut les enfants sourds et bien qu'il n'y ait pas 10 écoles ou toutes les écoles qui incluent les enfants sourds. Les adaptations les mieux pour eux c'est que les cours soient donnés en langue des signes. Vous imaginez qu'il y a 2 profs dans la classe parce qu'on ne sait pas faire les 2 en même temps et ça voudrait dire que dans x école on devrait



dédoubler et par rapport aux moyens ce n'est pas raisonnable tandis que si on inclut 5 ou 6 dans une classe ordinaire, les moyens à mettre en place ne seront pas plus gros dans l'école.

Ils verront aussi qu'il y a d'autres enfants comme eux et ça je pense que c'est important aussi de pouvoir s'identifier à d'autres enfants ou d'autres adultes. On a des professeurs sourds et on s'est rendu compte que c'était important pour les enfants sourds de milieux entendants se rendent compte qu'il existe des adultes sourds, qu'il y a de l'avenir.

Par rapport aux autres enfants pour eux ce sont juste des sourds, ce n'est pas vu comme un handicap ou quelqu'un de bizarre. Je ne sais pas si ça pourrait être pareil pour les autres handicaps mais d'avoir 4-5 enfants particuliers de la même sorte dans une classe ça pourrait rendre les choses plus faciles et plus efficaces sans être une école spécialisée. Je sais qu'ici pour les sourds dans les écoles spécialisées quand ils sortent de secondaire il y en a qui ne savent pas lire et ce n'est pas normal que le niveau soit si bas. Il faut pouvoir donner la chance à ces enfants-là de faire des études après universitaires ou des hautes écoles, de faire quelque chose... et pas juste se retrouver avec rien quelque part comme diplôme.

Les enfants à profil autistique sont capables aussi de réussir avec un minimum d'adaptation pour eux mais en les mettant un peu partout je ne suis pas sûre de l'efficacité des choses.

Pour chaque handicap, il faut apprendre des tas de choses pour le corps enseignant. Il faut se former pour pouvoir le faire et on ne peut pas être spécialisé dans tout ça. S'il y a dans la classe trop de choses différentes ça ne va tout juste pas être possible et humainement pas possible pour l'enseignant. Il va devoir laisser tomber les adaptations ou faire pour certains peut-être pas pour d'autres ou un minimum pour chacun. Ce qui ne sera pas l'idéal.

A un moment donné, avant le pacte d'excellence et tout ça, on avait été convoqués parce qu'on faisait de l'inclusion, avec des personnes du ministère à des sortes de formations en réunions. Pour eux, il ne fallait pas regrouper les handicaps donc on leur avait expliqué tout ce qu'on faisait comme adaptation pour les enfants sourds et malentendants pour qu'ils puissent avoir quelque chose de qualité pour essayer de leur montrer que ce n'est pas possible de faire ça partout financièrement. L'enseignement n'a déjà pas assez d'argent et dans notre école on n'a pas assez de moyens pour pouvoir tout faire, on doit regrouper des cours, bricoler pour y arriver correctement et on a plusieurs enfants par classe. S'il y a trop de dispersions je pense que ça sera invivable ils vont juste dégoûter les gens et ce sera pire pour les enfants que quand ils étaient dans le milieu spécialisé.



Les moyens :

-> Point de vue matériel : derrière les classes bilingues, il y a une ASBL “école et surdité” qui avant que ce soit reconnu par les autorités, payait les profs qui étaient en double dans les classes. L’asbl récoltait des fonds, faisait des concours, introduisait des dossiers notamment pour le matériel informatique donc les enfants sourds et malentendants comme la langue des signes ne s’écrit pas ont besoin de plus de matériel, appels à projets, rendu des dossiers et on a eu de l’argent pour acheter des tablettes et ordinateurs. Sans doute pas assez par rapport à nos besoins mais au moins on a pu le faire parce que l’école ici ne peut pas le faire pour les enfants ça

-> Point de vue personnel : comme notre projet est a été reconnu à la communauté française on a des heures MTP donc des heures qu'on peut donner en cours supplémentaires générés par chaque enfant sourd. Si on a un seul enfant sourd dans une classe ça ne génère pas assez de RNTTP pour couvrir toutes ces heures de cours. L'idéal serait d’avoir 4 enfants et là on s'est organisé sans restriction la classe. Mais on n'a pas nécessairement tous les enfants qui montent jusqu'en rhéto et donc on se retrouve parfois avec un seul enfant et on doit chipoter pour arriver à organiser ces classes tant bien que mal.

Pour l’interprétation dans les classes, il y a 2 choses soit :

- Un prof qui donne cours en parallèle avec l'autre prof. Ils préparent le cours ensemble et puis ils donnent le cours parfois par un chemin différent mais avec des objectifs pareils dans un même local.
- Un simple interprète pour des cours comme religion, gym etc. c'est juste un interprète qui ne fait que traduire. Il ne prépare pas le cours avec le prof. Les interprètes sont payés par l’ASBL.

Le problème de recrutement parce qu'il faut pour pouvoir travailler dans ces classes bilingues en tant que prof bilingue être prof déjà donc faut un diplôme d'enseignant. Il faut aussi avoir un diplôme en langue des signes donc c'est très compliqué de trouver du personnel qualifié pour pouvoir faire faire ce genre de choses.

Une élève qui est revenue après être partie soudainement :

Pour l'aider donc je lui redonne des explications supplémentaires : elle vient une fois par semaine à l'étude avec moi pour que je reprenne le cours mais ça ce sont des choses en plus



pour l'aider. Elle recommencer sa 4e donc elle a déjà une cour une fois en langue des signes l'année passée. Mais ça reste du bricolage. Elle a réussi à mettre en place un maximum de choses pour qu'elle puisse avoir accès à cet encadrement, elle passe de 4e en 5e. Elle est partie et recommençait sa 4e dans une autre école où elle bénéficiait d'aide, je suppose, comme un centre qui ressemblait au centre comprendre et parler. Elle avait des aides ponctuelles mais pas complète et alors elle était chez nous depuis la première maternelle et elle est tombée des nus en se disant mais ce n'est pas possible je n'y arriverai pas à recommencer ma 4e en qualification technique. C'est un niveau inférieur par rapport à nous et elle avait trop peu d'aide, trop peu d'accompagnement et les accompagnements qu'elle pouvait avoir c'était quelques interprétations mais une interprétation ce n'est pas la même chose que les adaptations qu'on fait ici. Elle nous a demandé pour revenir la direction avait d'abord dit non et puis on a j'ai fait des pieds et des mains pour y arriver. Je pense qu'elle risque de pas avoir le niveau pour rester en 5e général chez nous et on a que du général ici.

Tous les enfants ne peuvent pas faire du général mais au moins préparer cette orientation pour qu'elle soit faite mieux possible pour elle pour faire la 5e dans une autre école. On essaye de le faire mais elle a décidé du jour au lendemain elle a dit je m'en vais et ça n'a pas été préparé donc ça ne va pas non plus.

On a 2 élèves en première et 3 élèves en 2e secondaire. Il y en a moins cette année-ci, l'année passée, il y avait un groupe de 4 qui sont sortis de rhéto. Je trouve que c'était vraiment intéressant, on sentait vraiment que tout ce qui a été mis en place pour eux ça leur a permis de réussir bien sans travailler 10000 fois plus que les autres parce qu'ils doivent rattraper les cours. On essaie de leur apprendre à prendre note le mieux possible, de leur donner pas mal d'outils pour leur réussite après universitaire. Il y avait une super dynamique entre eux.