

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier les membres de ma commission pour leur bienveillance ainsi que leurs précieux conseils et accompagnements tout au long de ce cheminement mémoire. Tous mes remerciements vont à Géraldine André et Eric Mangez, en tant que promotrice et accompagnateur UCL, pour leurs expertises sociologiques, ainsi qu'à Sébastien Henrard, neuropsychologue et directeur du Centre de l'Attention à Charleroi, en tant qu'accompagnateur externe, pour son expérience de terrain quotidienne.

Je remercie également Réjane Frenais, ma coordinatrice, ainsi que tous mes collègues et amis du groupe FOPES — Charleroi 2016 pour ces années passées ensemble à partager nos champs de compétence et de réflexion.

Je remercie également l'ensemble des acteurs institutionnels, d'avoir accepté de réaliser les entretiens, de m'avoir partagé leur point de vue et leur réalité de terrain ainsi que pour leur adaptabilité en cette période sanitaire aussi bien compliquée qu'inédite.

Pour terminer, je remercie ma famille et mes amis qui, de près ou de loin, m'ont soutenue tout au long de ce processus mémoire.

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	5
I. Contextualisation	7
1. Le handicap	7
2. La discrimination	9
3. Les troubles spécifiques de l'apprentissage	12
4. Le diagnostic et la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage.....	14
5. Évolution chronologique du système éducatif belge	15
6. Les options de scolarisation des enfants en situation de handicap en Belgique	19
7. De l'intégration à l'inclusion	20
8. La formation initiale des enseignants	22
II. Chapitre théorique.....	24
1. État de la littérature	24
2. Cadre théorique.....	33
a) Le stigmatisme de Erving Goffman	33
b) Les représentations sociales.....	34
3. Problématique et hypothèses.....	39
III. Réalités de terrain	41
1. Méthodologie	41

a)	Constitution de l'échantillon	41
b)	Méthode de recueil des données qualitatives	42
c)	Guide d'entretien	43
d)	Déroulement des entretiens	44
2.	Méthode d'analyse des entretiens	45
3.	Analyse et résultats de terrain	45
a)	Gestion de la diversité en Fédération Wallonie-Bruxelles, une gestion idéale	46
b)	Gestion de la diversité au niveau des établissements	49
c)	Gestion de la diversité au niveau des classes	52
d)	Les aménagements raisonnables.....	56
e)	Dispositif d'inclusion	61
4.	Limites des entretiens	65
5.	Synthèse des résultats	65
IV.	Conclusion	69
	Bibliographie.....	71
1.	Ouvrages	71
2.	Articles de revues.....	72
3.	Décrets et textes de loi	74
4.	Autres documents.....	75
	Annexes.....	76

Introduction

Ce mémoire propose d'interroger les obstacles psychosociaux rencontrés par les acteurs institutionnels, directions et enseignants, dans le cadre de la mise en place du processus d'inclusion des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, dans l'enseignement fondamental ordinaire en Belgique francophone. Les troubles spécifiques de l'apprentissage comprennent la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

En Belgique, tout comme dans d'autres pays d'Europe, la démocratisation de l'enseignement a conduit à la création de nombreuses inégalités. Effectivement, permettre à tous les enfants, quels que soient leur classe sociale, leur intelligence ou leurs résultats scolaires, une scolarisation ouverte et gratuite ne permet pas de rencontrer les besoins de chacun ni de réduire les inégalités sociales. Le Baromètre de la diversité — Enseignement commandité par UNIA¹ révèle une tendance à l'homogénéisation des groupes classes en Fédération Wallonie-Bruxelles conduisant à un milieu scolaire inégalitaire en Belgique. Dès lors, notre système d'enseignement scolaire est considéré comme étant ségrégatif, notamment suite à la mise en place de l'enseignement spécial dans les années 70.

Au cours des dernières années, afin de répondre à l'hétérogénéité croissante des groupes classes tout en permettant un enseignement plus égalitaire, de nombreuses mesures, lois et décrets ont été adoptés. Les années 2000 voient la mise en place du processus d'intégration ainsi que la réorganisation de l'enseignement spécial en enseignement spécialisé en 2004. Il faudra attendre 2009 et la ratification de la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées pour que le processus d'inclusion voit le jour.

Vient ensuite le Pacte pour un Enseignement d'Excellence² qui constitue une réforme profonde et systémique de notre système d'enseignement. Ce Pacte a pour ambition la mise en place d'un enseignement de qualité pour tous les élèves. L'un des axes stratégiques du Pacte cherche

¹ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

² Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n° 3 du groupe central, 7 mars 2017

à opposer le système scolaire ségrégatif dans lequel nous nous trouvons à un système scolaire inclusif. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence définit l'école inclusive comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel ». D'autre part, le Pacte cherche à encourager l'intégration des élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, de manière totale ou partielle, grâce au soutien spécifique des acteurs de l'enseignement spécialisé.

Dans un premier temps, il me semblait utile de situer notre cadre de recherche de manière contextuelle. Le chapitre contextualisation reprend les définitions des différents termes centraux de ce mémoire ainsi que la chronologie de l'évolution de notre système scolaire.

Ensuite, je me suis penchée sur les résultats des différentes études menées sur le sujet qui nous occupe ainsi que sur les concepts théoriques du stigmatisme et de la représentation sociale gravitant autour de la question de recherche. Il a alors fallu dessiner les contours de la problématique en exploitant la littérature relative à la question de la prise en charge des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

Pour poursuivre, le dispositif méthodologique mobilisé est exposé avant les résultats d'analyse des entretiens menés au cours du dispositif mémoire.

Pour terminer, les conclusions portant sur le mémoire sont exposées en tentant de formuler quelques pistes d'actions et de réflexion sur notre sujet de recherche.

I. Contextualisation

Ce chapitre contextualisation a pour but de situer notre cadre de recherche. Il reprend les définitions des différents termes centraux de ce mémoire afin de permettre une bonne compréhension des termes employés ainsi que la chronologie de l'évolution de notre système scolaire.

1. Le handicap

Pour commencer, il convient de définir le handicap afin de comprendre en quoi les troubles spécifiques de l'apprentissage entrent dans le champ du handicap.

Dans les années 1970, le handicap prenant de plus en plus d'ampleur dans la vie sociale et économique, la question de sa gestion ainsi que de sa prise en charge devient un enjeu de politiques de santé publique et d'action sociale³.

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) publie une nouvelle définition du handicap et tente d'établir un cadre conceptuel de référence en rédigeant la première Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps en anglais⁴. Celle-ci s'organise en trois niveaux. Le premier niveau porte sur la déficience, définie comme une perte ou une altération d'une structure ou d'une fonction, psychologique ou physiologique. Le second niveau quant à lui porte sur l'incapacité résultant de la déficience et donne lieu à la réduction partielle voire à l'impossibilité de réaliser certaines activités ou certains gestes de la vie quotidienne. Le troisième et dernier niveau porte sur le désavantage, résultant de l'incapacité et donnant lieu à l'intervention d'acteurs tels que les médecins, psychologues, rééducateurs et travailleurs sociaux.

³ VILLE I., FILLION E., RAVAUD J.-F., Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014, (Ouverture politique).

⁴ WINANCE M., « La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001 », Dynamis, 28, p. 377-406, 2008.

Le handicap est finalement défini en 2001 par la seconde Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé rédigée par l'Organisme Mondial de la Santé (OMS) qui le définit comme étant « *le résultat d'une interaction entre un problème de santé (maladie, trouble, traumatisme) et des facteurs contextuels liés à la personne (sexe, âge, origine sociale, profession...), mais aussi à l'environnement (attitudes sociales, architecture, législation...).* »⁵

Dans cette définition, le handicap est donc considéré dans quatre dimensions, à savoir la dimension médicale, sociale, individuelle et sociétale⁶ :

- Dimension médicale du handicap : Les problèmes de santé rencontrés par l'individu peuvent être physiques, mentaux, intellectuels ou sensoriels ;
- Dimension sociale du handicap : Les facteurs contextuels liés à l'individu et à son environnement ;
- Dimension individuelle du handicap : Le handicap représente donc un dysfonctionnement entre le corps qui manque d'efficacité et l'action de l'individu qui est limité dans ses activités ;
- Dimension sociétale du handicap : La contribution de l'individu à la vie sociale est également restreinte.

Cette définition permet de modifier la notion de handicap⁷. Le handicap est toujours considéré dans sa dimension médicale cependant, on tient à présent compte des difficultés rencontrées par l'individu dans sa participation à la vie sociale ainsi que de l'impact de l'environnement. Le handicap constitue donc une restriction de la participation à la vie sociale d'un individu (dimension sociétale du handicap) suite à l'interaction entre les facteurs personnels (dimension individuelle du handicap) et les facteurs environnementaux (dimension sociale du handicap).

⁵ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », Revue française de pédagogie, 164, juillet septembre 2008.

⁶ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », Revue française de pédagogie, 164, juillet septembre 2008.

⁷ JAMOULLE M., Introduction à la CIF, Introduction critique à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, UCL, janvier 2009.

Les Droits de l'homme constituent le fondement légal et politique du handicap. La citoyenneté quant à elle porte sur le sentiment d'être un être à part entière au sein de la société, se sentir engagé dans les diverses communautés. Dès lors, afin de permettre aux individus en situation de handicap de se sentir intégrés dans la société, certains aménagements ou adaptations sont nécessaires afin que chacun puisse se sentir impliqué dans la société civile⁸.

À l'heure actuelle, l'école est invitée à répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.

2. La discrimination

Quand on parle du handicap, on ne peut malheureusement pas passer à côté de la problématique de la discrimination vécue par les individus en situation de handicap, quel qu'il soit.

La discrimination trouve sa source dans les préjugés que nous portons, sans pour autant nous en rendre compte. Effectivement, nous ne sommes pas toujours conscients de nos préjugés et des actions qui en découlent. Les préjugés sont des barrières psychologiques. Dans le cas du handicap, ce concept est souvent associé à des perceptions négatives. Si l'on ajoute aux préjugés les évaluations négatives que nous nous faisons des capacités et des compétences des élèves en situation de handicap, nous nous retrouvons face à un processus de discrimination⁹.

C'est la loi du 10 mai 2007 qui définit la discrimination comme « *La situation qui se produit lorsque sur la base de l'un des critères protégés, une personne (ou un groupe) est traitée de manière moins favorable qu'une autre personne (ou un groupe) ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable* »¹⁰. L'origine ethnique, le handicap, l'orientation

⁸ VILLE I., FILLION E., RAVAUD J.-F., Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014, (Ouverture politique).

⁹ ROHMER O., LOUVET E., « Chapitre 12 : Pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? », Psychologie de la discrimination et des préjugés : de la théorie à la pratique, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018.

¹⁰ Loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination, M.B. 30/05/2007.

sexuelle, l'origine sociale ainsi que le genre constituent les cinq critères protégés par les décrets communautaires anti-discrimination.

À noter qu'il faut différencier la discrimination directe, qui concerne un traitement moins favorable pour une personne (ou un groupe) sans justifications, de la discrimination indirecte, qui concerne quant à elle la prise de mesures désavantageuses pour une personne (ou un groupe)¹¹.

Dès lors, le décret du 12 décembre 2008¹² vise, entre autres, l'interdiction des processus de discrimination directe tout en rendant obligatoires les aménagements raisonnables demandés en faveur d'un élève porteur de troubles spécifiques de l'apprentissage dans le cadre de sa scolarité. Un exemple de discrimination directe serait le refus d'inscription pour un élève présentant des besoins spécifiques. Par « aménagements raisonnables », on entend, dans ce décret les *« 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 »*. Les aménagements raisonnables peuvent être matériels, organisationnels ou pédagogiques.

Notons que ces aménagements raisonnables constituent un droit pour l'élève. Ce droit est issu de la Convention de l'ONU portant sur les Droits des Personnes handicapées ainsi que de la législation anti-discrimination belge à travers la Loi du 10 mai 2007¹³.

Plus concrètement, les aménagements raisonnables visent à réduire les inconvénients apparaissant dans le cadre de l'environnement scolaire sans pour autant favoriser l'élève porteur d'un handicap dans son apprentissage scolaire par rapport à ses condisciples. Ils sont spécifiques et individuels et peuvent prendre différentes formes, telles que des modifications

¹¹ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

¹² Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. M.B. 13/01/2009.

¹³ Loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination, M.B. 30/05/2007.

de l'environnement scolaire et de la classe, des adaptations des processus de travail de l'enseignant ainsi que la mise en place d'une forme de soutien pour l'élève.

Ensuite, le 2 juillet 2009, la Belgique ratifie la Convention Internationale des Nations Unies relative au droit des personnes handicapées. Cette Convention est un instrument juridique international contraignant pour les 160 États signataire¹⁴s. L'article 1 de la convention exprime son objectif qui est de « *promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales pour les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque* ». La discrimination est donc interdite en ce qui concerne le handicap dans tous les domaines de la vie sociale, et ce y compris l'enseignement. On ne vise donc plus l'octroi de compensation, mais bien la lutte contre la discrimination en tant que telle. Cette lutte contre la discrimination entraîne un besoin de modification du système de l'enseignement en le basant sur les différences entre les enfants. Ceci implique donc la mise en place d'un système scolaire inclusif. Ce type d'enseignement se distingue de l'intégration par l'adaptation des méthodes, du matériel pédagogique ainsi que des équipes pédagogiques aux différents besoins de l'élève. L'inclusion est définie comme « *le processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures, les stratégies éducatives* » et ce dans le seul but d'offrir aux élèves qui en bénéficient « *un enseignement axé sur l'équité et la participation dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences* »¹⁵.

En 2016, UNIA¹⁶, Centre interfédéral pour l'égalité des chances, a reçu et traité pas moins de 150 dossiers de plaintes portant sur des faits de discrimination vécus dans l'enseignement obligatoire et maternel belge. Deux tiers de ces dossiers ont été introduits pour des discriminations envers des élèves en situation de handicaps, et notamment des élèves porteurs

¹⁴ ROHMER O., LOUVET E., « Chapitre 12 : Pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? », Psychologie de la discrimination et des préjugés : de la théorie à la pratique, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018.

¹⁵ Observation générale n° 4 du Comité ONU sur le droit à l'éducation inclusive, novembre 2016, §11, pp. 3 et 4.

¹⁶ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018

de troubles spécifiques de l'apprentissage. Ces plaintes portaient majoritairement sur le refus de la mise en place d'aménagements raisonnables.

Nous pouvons dès lors souligner que les élèves en situation de handicap, et plus particulièrement porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage sont victimes de discrimination indirectes au sein de notre enseignement.

3. Les troubles spécifiques de l'apprentissage

Venons-en maintenant plus précisément aux troubles spécifiques de l'apprentissage, troubles complexes qui entrent dans la sphère du handicap.

Ces troubles spécifiques de l'apprentissage se présentent sous différentes formes et sont classifiés par le DSM-5¹⁷ (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* publié par *American Psychiatric Association*, 2013) comme tels :

- La dyslexie : qui concerne les troubles de la lecture ;
- La dyscalculie : qui concerne les troubles de la numération et du calcul ;
- La dysorthographe : qui concerne les troubles de l'orthographe ;

Ces troubles spécifiques de l'apprentissage ne sont pas facilement repérables et nécessitent une prise en charge particulière. Un déficit en lecture, en écriture ou en calcul est donc à la base de l'apparition de ces troubles spécifiques de l'apprentissage¹⁸.

¹⁷ SCHULTZ P., « Chapitre 15 : Trouble spécifique des apprentissages », *Traitement des troubles psychiatriques selon le DSM-5 et la CIM-10*, De Boeck Supérieur, décembre 2016, (Psychopharmacologie clinique). (Consulté en ligne le 09 janvier 2021 sur <https://books.google.be/>).

¹⁸ SCHULTZ P., « Chapitre 15 : Trouble spécifique des apprentissages », *Traitement des troubles psychiatriques selon le DSM-5 et la CIM-10*, De Boeck Supérieur, décembre 2016, (Psychopharmacologie clinique). (Consulté en ligne le 09 janvier 2021 sur <https://books.google.be/>).

Un désordre de la fonction cognitive est à la base des troubles spécifiques de l'apprentissage¹⁹. Les fonctions cognitives sont hiérarchisées. Bien qu'elles soient toutes essentielles, les fonctions cognitives ne jouent pas toutes le même rôle au même niveau. Les fonctions dites « exécutives » jouent un rôle central dans la gestion de l'ensemble de la cognition. Un déficit dans l'une de ces fonctions entraîne un trouble plus ou moins sévères dans différents domaines dont d'apprentissages.

Dès le début de sa scolarité, un enfant présentant des troubles de l'apprentissage se retrouve confronté à différents obstacles²⁰ :

Premièrement, ces troubles spécifiques de l'apprentissage sont difficilement détectables. Pourtant, une détection ainsi qu'une prise en charge précoce par un logopède et une collaboration avec l'équipe pédagogique permettent d'aider efficacement ces enfants et ainsi leur éviter une situation d'échec scolaire. Il est clair que les enseignants sont au premier plan dans le repérage des signes de troubles d'apprentissage. Cependant, ils ne sont pas à même de poser un diagnostic. Les enseignants ont le devoir d'informer les parents des difficultés rencontrées par l'enfant dans son apprentissage et de les orienter vers le centre PMS qui jugera de la nature de ces difficultés ainsi que de la nécessité de consulter ou non un spécialiste. Seul un spécialiste est en mesure de poser un diagnostic sur base de différents tests. Notons que nous ne pouvons considérer un diagnostic comme définitif qu'à partir de l'âge de 7 ans.

Deuxièmement, de nombreux établissements refusent de mettre en place les aides nécessaires à un apprentissage normal, ou n'y songent simplement pas. Cependant, s'il est vrai qu'il n'est pas simple de mettre en place des adaptations pédagogiques, car celles-ci doivent être spécifiques à l'élève et préparées en accord avec le logopède, l'enseignant et le centre PMS le cas échéant, ces adaptations pédagogiques aideront l'élève dans son apprentissage et lui permettront de suivre sa scolarité dans le système classique.

¹⁹ MORET A., Les troubles dys. En finir avec les idées reçues, Dunod, 2018.

²⁰ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, *Enseigner aux élèves avec des troubles d'apprentissages*, 2012

4. Le diagnostic et la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage

Comme je viens de l'évoquer, un diagnostic réalisé de façon précoce permet une rééducation optimale des troubles dont l'élève est porteur. Mais dès lors, comment est-on supposé arriver au diagnostic d'un élève ? Lors d'une discussion en commission mémoire, Sébastien Henrard, neuropsychologue et directeur du Centre de l'attention à Charleroi, nous a fait part du processus idéal de diagnostic. Ce processus, du repérage au diagnostic, est également présenté dans la publication du Service général du Pilotage du Système éducatif²¹. Dans l'idéal, le processus de diagnostic est le suivant : dans un premier temps, l'enseignant et/ou les parents constatent des difficultés dans l'apprentissage scolaire de l'enfant. Dans le cas où c'est l'enseignant qui constate des difficultés dans l'apprentissage de l'enfant, il est dans l'obligation de prévenir les parents des difficultés constatées, mais également de les orienter vers les centres PMS ou les professionnels adéquats. Dans le cas où l'enfant est vu par le centre PMS, celui-ci va commencer par effectuer des tests afin de situer l'enfant dans son apprentissage et ainsi orienter les parents vers les professionnels de la santé adéquats. Les professionnels effectuent des bilans qui vont permettre de définir la cause des difficultés scolaires rencontrées par l'enfant.

Le diagnostic est posé de manière essentiellement différentielle, en ce sens qu'il faut essayer de différencier méthodologiquement des pathologies dont les symptômes peuvent être proches, voire identiques. Il faut exclure certaines pathologies tout en retenant les éléments qui se vérifient afin de pouvoir poser un diagnostic. Un réel diagnostic n'est posé que lorsqu'on remonte aux processus responsables des troubles. Autrement dit, lorsqu'on identifie clairement les déficits touchant aux différentes fonctions²².

Il est donc important de souligner que les enseignants doivent donner l'alerte aux parents, mais que les parents doivent également pouvoir répondre aux signaux d'alerte afin que leur enfant

²¹ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, *Enseigner aux élèves avec des troubles d'apprentissages*, 2012

²² MORET A., Les troubles dys. En finir avec les idées reçues, Dunod, 2018.

puisse être rapidement pris en charge. Rappelons qu'une prise en charge précoce des troubles spécifiques de l'apprentissage permet d'éviter la situation d'échec scolaire²³.

Le guide du Service général du Pilotage du système éducatif²⁴ présente également les différentes collaborations nécessaires au bon suivi des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Ces troubles nécessitent une rééducation en collaboration avec un logopède, un neuropédiatre ou un psychologue ainsi que les parents et les enseignants, et ce afin de permettre à l'enfant d'atteindre le même niveau scolaire qu'un autre enfant. Cette rééducation passe donc par la mise en place d'aménagements scolaires coordonnés aux modalités thérapeutiques, telle que la logopédie.

Cependant, il est important de souligner qu'on ne guérit pas des troubles spécifiques de l'apprentissage. La rééducation permet à l'enfant d'acquérir des stratégies et des outils qui lui permettent de compenser son/ses trouble(s), stratégies qu'il devra utiliser tout au long de sa vie. La rééducation permet donc de faire disparaître les effets négatifs créés par les troubles spécifiques de l'apprentissage. Ceux-ci subsisteront malgré tout²⁵.

5. Évolution chronologique du système éducatif belge

Abordons à présent la structure de notre système éducatif belge ainsi que son évolution depuis le début des années 1900. Ces différents éléments nous permettront de comprendre comment la gestion des élèves en situation de handicap et plus particulièrement, des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage a évolué au cours du dernier siècle.

²³ MORET A., Les troubles dys. En finir avec les idées reçues, Dunod, 2018.

²⁴ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, *enseignés aux élèves avec des troubles d'apprentissages*, 2012

²⁵ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, *enseignés aux élèves avec des troubles d'apprentissages*, 2012

Sur base du Baromètre de la diversité — Enseignement commandité par UNIA²⁶ ; nous constatons un milieu scolaire particulièrement inégalitaire en Belgique, au regard des autres pays de l'OCDE. De façon générale, la tendance à l'homogénéisation des groupes classes en Fédération Wallonie-Bruxelles est soulignée dans le Baromètre de la diversité. Pour les élèves en situation de handicap, l'enseignement y est particulièrement ségrégatif, notamment à ses débuts, à la suite de la mise en place de l'enseignement spécial dans les années 70. Il faudra attendre les années 2000, avec la mise en place du processus d'intégration ainsi que la réorganisation de l'enseignement spécial en enseignement spécialisé en 2004, pour que notre enseignement se dirige vers plus d'intégration. Le processus d'inclusion voit le jour en 2009 à la suite de la ratification de la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées. Progressivement, notre enseignement ordinaire évolue donc d'un enseignement ségrégatif à plus d'intégration et d'inclusion.

Cependant, suivant les enquêtes PISA²⁷, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, menées tous les 3 ans auprès des élèves de 15 ans dans 34 pays membres de l'OCDE, on peut constater que l'enseignement belge est classé en tête des systèmes scolaires les plus inégalitaires en matière d'inégalités liées à l'origine sociale des élèves.

La première loi instaurant l'enseignement obligatoire en Belgique date de 1914. Cette loi prévoit également la création de classes pour « *enfants faiblement doués ou arriérés ou anormaux* »²⁸ par les communes.

En Belgique, l'enseignement spécial voit le jour avec la Loi du 6 juillet 1970 portant sur l'enseignement spécialisé et intégré. Il s'adresse « *aux enfants et adolescents qui, aptes à recevoir un enseignement, sont toutefois inaptes à suivre celui-ci dans un établissement scolaire ordinaire* »²⁹. Les enfants concernés par l'enseignement spécial sont alors âgés de 3 à

²⁶ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

²⁷ LAFONTAINE D., BRICTEUX S., HINDRYCKX G., MATOUL A., QUITTRE V., *Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Décembre 2019.

²⁸ Loi du 19 mai 1914 sur l'instruction primaire, M.B., n ° 182, 25/07/1914.

²⁹ Loi du 6 juillet 1970 portant sur l'enseignement spécial et intégré, MB, 25/08/1970.

21 ans. Ce type d'enseignement propose un accompagnement par des équipes pédagogiques et paramédicales afin que l'élève puisse développer ses compétences et atteindre ses objectifs à son rythme grâce à la mise en place d'un programme pédagogique individuel d'apprentissage adapté aux besoins de l'élève.

L'arrêté royal du 28 juin 1978³⁰ distingue 8 types différents dans l'enseignement spécial à savoir : Type 1 : Retard mental léger ; Type 2 : Retard mental modéré ou sévère ; Type 3 : Troubles du comportement et/ou de la personnalité ; Type 4 : Déficience physique ; Type 5 : Maladies ou convalescence ; Type 6 : Déficiences visuelles ; Type 7 : Déficiences auditives ; Type 8 : Troubles des apprentissages.

C'est en 1990 que l'UNESCO donne une première définition de l'inclusion³¹. Dès lors, une école dite inclusive est une école prête à accueillir tous les enfants, et ce quel que soit leur environnement socioéconomique, leur langue, leur handicap, ou toute autre situation particulière en répondant à leurs besoins, le tout dans un climat d'acceptation et d'ouverture. L'inclusion est un moyen de répondre à la diversité des besoins des élèves en permettant à chacun de participer aux apprentissages ainsi qu'à la vie sociale et culturelle qui l'entoure.

Par la suite, sur base du décret du 24 juillet 1997³², l'enseignement spécial est appelé à s'ajuster sur les objectifs ainsi que sur les missions prioritaires de l'enseignement fondamental, mais également de l'enseignement secondaire.

Le décret du 3 mars 2004³³ réorganise l'enseignement spécial en enseignement spécialisé. Il met également en place un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) qui permet de définir des objectifs individuels propres à l'élève ainsi que de mettre en place les moyens adéquats pour y parvenir. C'est un outil formatif qui accompagne la scolarité de l'élève et évolue au cours de

³⁰ Arrêté royal du 28 juin 1978 portant définition des types et organisation de l'enseignement spécial et déterminant les conditions d'admission et de maintien dans les divers niveaux d'enseignement spécial, M.B., 29/08/1978.

³¹ MOUILLARD A., « Représentations sociales des élèves dits ordinaires et handicap », Éducation, 2014.

³² Décret du 27 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de « enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, M.B., 23/09/1997.

³³ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, M.B., 03/06/2004.

celle-ci suivant son évolution et ses besoins. Le décret le définit précisément comme « *un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base d'observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère les objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. L'élève et les parents peuvent être associés à son élaboration.* »

L'orientation d'un élève de l'enseignement fondamental vers l'enseignement spécialisé se fait, suivant les pathologies décelées³⁴,

- Soit sur base d'un examen médical effectué par un médecin spécialisé pour les types 5,6 et 7 ;
- Soit sur base d'un rapport du Centre Psycho-Médico-Social (Centre PMS) pour les types 1, 2, 3, 4 et 8.

Le 7 décembre 2017, le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté le décret relatif à l'accueil³⁵, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. Ce décret entrant en vigueur pour la rentrée scolaire 2018, il donne le droit aux élèves présentant des besoins spécifiques de bénéficier d'aménagements raisonnables de types matériels, organisationnels ou pédagogiques. Par « besoins spécifiques », on entend, dans le décret : « *besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire* ». Ces aménagements doivent être considérés comme une compensation donnée à l'élève afin de combler les désavantages causés par les troubles d'apprentissage. Le but étant de permettre une meilleure inclusion tout en luttant contre la discrimination, en veillant à

³⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.

³⁵ Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, M.B., 01/02/2018.

l'égalité des chances. Premièrement, il est important que l'enseignant se documente sur le trouble d'apprentissage dont souffre son élève. Ensuite, une fois les aménagements raisonnables nécessaires au bon apprentissage de l'élève mis en place, l'enseignant peut expliquer aux autres élèves pourquoi leur camarade bénéficie de ces aménagements. Ceci évitera des moqueries ainsi que des jalousies entre les élèves. Il est important de positiver, valoriser et encourager les élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage et de fixer des objectifs réalistes afin de les motiver. Le redoublement est quant à lui à éviter dans le cadre de la scolarisation des enfants porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage afin d'éviter la démotivation et l'incompréhension, sauf cas exceptionnel.

Notons cependant que l'accompagnement d'un élève en situation de handicap, et ayant donc des besoins spécifiques, pourrait conduire à sa stigmatisation auprès des autres élèves de sa classe³⁶.

6. Les options de scolarisation des enfants en situation de handicap en Belgique

Comme nous venons de le voir, le système éducatif belge propose un enseignement fondamental ordinaire ainsi qu'un enseignement spécialisé composé de différents types. Venons-en à présent aux différentes options de scolarisation des élèves en situation de handicap et plus particulièrement, les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

À la suite du diagnostic du trouble spécifique de l'apprentissage par le spécialiste, l'élève peut être orienté de différentes façons suite la gravité de ses troubles :

- L'élève peut être maintenu dans l'enseignement fondamental ordinaire avec la mise en place d'aménagements raisonnables répondant à ses besoins spécifiques ;
- L'élève peut être orienté vers l'enseignement spécialisé de type 8 sans intégration, ce qui signifie que sa scolarité se déroulera uniquement dans l'enseignement spécialisé ;

³⁶ ROHMER O., LOUVET E., « Chapitre 12 : Pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? », *Psychologie de la discrimination et des préjugés : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018.

- L'élève peut être orienté vers l'enseignement spécialisé de type 8, mais en intégration à temps plein ou à temps partiel dans un établissement fondamental ordinaire.

7. De l'intégration à l'inclusion

Nous venons de l'aborder, l'intégration entre dans le cadre de l'enseignement spécialisé, contrairement au processus d'inclusion prôné par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Concrètement, voyons à présent les différences organisationnelles entre ces deux processus ainsi que leur évolution au cours de ces dernières années.

L'intégration est définie dans le décret³⁷ du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. L'intégration permet à un élève présentant des besoins spécifiques de suivre les cours dans l'enseignement fondamental ordinaire tout en étant accompagné par des acteurs de l'enseignement spécialisé durant plusieurs périodes par semaine. Pour bénéficier de l'intégration, l'élève doit être inscrit dans l'enseignement spécialisé. L'intégration peut se faire dans tous les établissements scolaires. Pour qu'un projet d'intégration soit porteur, il doit impliquer les professionnels de la santé ainsi que les directions des établissements fondamentaux ordinaires et spécialisés, mais également les parents et l'élève lui-même. L'intégration est composée de deux dimensions. Premièrement, la durée du projet d'intégration qui peut être soit temporaire, elle se déroule à un ou plusieurs moments de l'année, soit permanente, elle se déroule toute l'année. Deuxièmement, le volume de cours suivit dans l'enseignement ordinaire : l'intégration peut être soit à temps partiel, l'élève ne suit qu'une partie des cours dans l'enseignement fondamental ordinaire, soit à temps plein, l'élève suit tous les cours dans l'enseignement fondamental ordinaire.

L'intégration consiste en l'assimilation à une communauté. Dans le cas de la scolarisation d'un élève en situation de handicap, l'intégration consiste à intégrer l'élève dans une classe dite « ordinaire »³⁸.

³⁷ Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, M.B., 03/06/2004.

³⁸ JOGUET J., *L'éducation inclusive : concrètement que faire ?*, Editions Tom Pousse, 2019.

Dans cette configuration, c'est à l'élève en situation de handicap de s'adapter aux normes de l'école. On se focalise sur les déficits de l'élève ce qui mène à la stigmatisation de ce dernier³⁹.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence⁴⁰ prône la mise en place d'une école inclusive par la mise en place d'aménagements raisonnables pour les enfants présentant des besoins spécifiques ; ainsi que l'intégration totale ou partielle d'enfants émanant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire grâce à l'implication des acteurs de l'enseignement spécialisé.

L'inclusion consiste en l'effacement de la différence par la mise en place de compensations, d'aides qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève⁴¹.

Dans cette configuration, on cherche à construire une école pour tous dans la reconnaissance de la diversité. On n'attend pas de l'élève qu'il s'adapte aux normes scolaires, mais on cherche à adapter l'école aux possibilités de l'élève⁴².

Notons donc bien la différence entre le processus d'intégration et l'inclusion. L'intégration vise à intégrer un élève dans l'enseignement ordinaire fondamental en lui demandant de s'adapter à cet enseignement sans le transformer. Dans ce cas, on a dès lors recours à un processus de normalisation de l'élève. Contrairement à l'inclusion qui revoit à la réciprocité en ce sens que l'enseignement cherche à s'adapter à la différence de l'élève, nous sommes face à un processus de dé-normalisation.⁴³

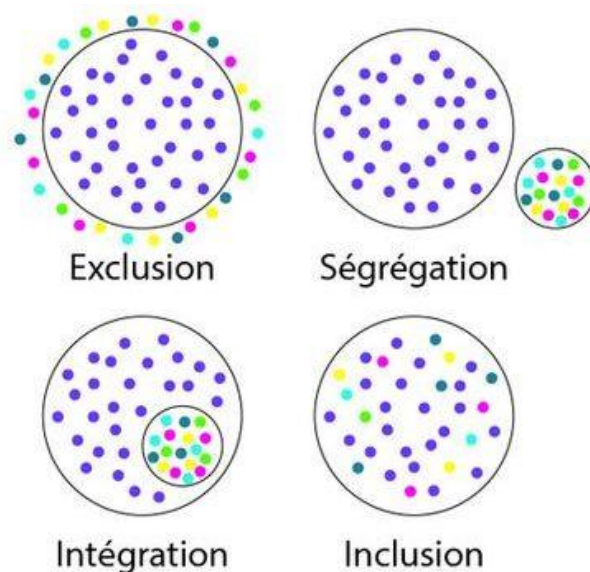
³⁹ GAREL J.-P., « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologues*, 122-123, p. 143-165, 2010.

⁴⁰ Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n° 3 du groupe central, 7 mars 2017

⁴¹ MORET A., *Les troubles dys. En finir avec les idées reçues*, Dunod, 2018.

⁴² GAREL J.-P., « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologues*, 122-123, p. 143-165, 2010.

⁴³ TREMBLAY S., LOISELLE C., « Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.



Source du schéma : DETRAUX J.-J., « Intégration versus inclusion : deux approches très différentes ! », *éduquer*, n°146, p. 15-17, mai 2019.

8. La formation initiale des enseignants

La mise en place du processus d'inclusion conduit dès lors les enseignants à la mise en place d'aménagements raisonnables répondant à des besoins spécifiques, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Cependant, la formation initiale des enseignants ne les prépare pas à cette réalité de terrain.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence⁴⁴ aborde la question de la réforme de la formation initiale des enseignants. La formation initiale des enseignants devra dès lors les sensibiliser à l'observation ainsi qu'aux repérages de troubles spécifiques de l'apprentissage, à la mise en place des aménagements raisonnables dans le cadre de l'inclusion et de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Elle devra également sensibiliser les enseignants à la collaboration avec les professionnels de la santé, les parents et les enfants. D'autre part, cette réforme propose également des stages ainsi que des mises en situation des futurs enseignants ciblés sur les élèves

⁴⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n° 3 du groupe central, 7 mars 2017

présentant des besoins spécifiques, dans l'enseignement fondamental ordinaire tout comme dans l'enseignement spécialisé.

Ce manque de pratique et d'outils théoriques dans la formation initiale des enseignants a des conséquences. Certains se sentent dépassés face aux troubles spécifiques de l'apprentissage lorsqu'ils s'y trouvent confrontés. Il en ressort d'autre part une certaine hantise due à un manque de connaissance sur le sujet. D'autres, quant à eux, sont découragés et culpabilisent de ne pas savoir comment accompagner efficacement les élèves⁴⁵ qui en ont besoin.

⁴⁵ MORET A., *Les troubles dys. En finir avec les idées reçues*, Dunod, 2018.

II. Chapitre théorique

1. État de la littérature

En Belgique francophone, il existe peu de travaux portant sur les élèves porteurs d'un handicap, et plus particulièrement de troubles spécifiques de l'apprentissage. Les seuls travaux existants à ma connaissance sont ceux de TREMBLAY Ph., WOLFS J-L. et DETRAUX J.J.⁴⁶ qui consistent en une enquête longitudinale portant sur le parcours des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 en Wallonie. Cette enquête évalue l'efficacité de l'enseignement de type 8 ainsi que l'atteinte de la finalité de réintégration des élèves dans l'enseignement ordinaire. Elle a été menée sur des élèves sortant de 38 établissements d'enseignement spécialisés de Wallonie en juin 2003 et dont le parcours scolaire a été suivi durant 3 ans. Les résultats nous montrent que la majorité des réintégrations se fait lors du passage dans le secondaire, peu d'élèves réintègrent l'enseignement primaire ordinaire, seulement 1,66 % des élèves lors de l'étude. L'échantillon d'élèves étudié présente 88 % d'enfants issus de famille de milieu socioéconomique faible. Dans l'enseignement primaire spécialisé, on constate également que bon nombre d'élèves orientés en type 8 (Troubles d'apprentissage) relèvent plutôt du type 1 (Déficience intellectuelle légère) ou du type 3 (Troubles du comportement). L'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé de type 8 serait une orientation jugée plus acceptable, notamment par les parents. L'arrivée tardive des enfants dans l'enseignement spécialisé ainsi qu'une déficience intellectuelle peuvent expliquer le recours important à l'enseignement secondaire spécialisé. Le fonctionnement de l'établissement spécialisé semble également impacter la réussite future des élèves. Les établissements fonctionnant avec des classes homogènes, qui ne regroupent que des élèves de type 8, voient 64,91 % de leurs élèves réintégrer l'enseignement secondaire ordinaire, contre 36,76 % des élèves pour les établissements fonctionnant avec des classes mélangeant plusieurs types. L'homogénéisation des groupes classes dans l'enseignement primaire spécialisé permet de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves. Une faible majorité des élèves réintègrent l'enseignement secondaire ordinaire. Bon nombre d'entre eux s'orientent vers des

⁴⁶ TREMBLAY Ph., WOLFS J-L., DETRAUX J.J., « Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie », *Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Formation et en Éducation*, Strasbourg, 2007.

filières professionnelles dans lesquelles les exigences sont moins importantes dans les cours « classiques », tels que le français, les mathématiques... De manière générale, la finalité de réintégration de l'enseignement primaire spécialisé n'est atteinte que très partiellement.

Un premier séminaire d'experts de la diversité relative au handicap a été mené dans le cadre du Baromètre de la diversité⁴⁷. Ce séminaire d'expert réunissait 4 experts issus de différentes organisations et associations belges. Dix structures de l'enseignement ont été conviées à celui-ci. Chacun a pu restituer son expérience de terrain lors d'échanges ouverts et guidés par le chercheur sur base du guide d'entretien établi préalablement. Ce dernier portait notamment sur les politiques, les pratiques ainsi que les moyens disponibles à la gestion de la diversité dans les différentes écoles. De ces échanges, les experts de la diversité relative au handicap soulignent particulièrement les inégalités ainsi que des discriminations indirectes à l'encontre des élèves porteurs de handicaps dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Aussi bien les directions que le personnel enseignant semblent présenter des réticences ainsi que des peurs face à l'intégration de ces élèves dans l'enseignement fondamental. Ces réticences et ces peurs entravent le recours au dispositif de l'intégration par les parents dans l'enseignement ordinaire, ce qui les amène à recourir à l'enseignement spécialisé. Les experts soulignent également le manque d'information et de connaissance des acteurs institutionnels ainsi que des parents en matière d'intégration. Finalement, les experts mettent en avant le coût financier et humain de l'intégration. Ce coût constitue une discrimination indirecte. L'enseignement spécialisé propose tous les accompagnements nécessaires au sein de sa structure alors que les enfants scolarisés dans l'enseignement ordinaire doivent être suivis en dehors de l'école, ce qui constitue non seulement un coût financier, mais également un coup humain pour les parents. De plus, le niveau socioéconomique et socioculturel des parents joue également sur la mise en place du dispositif d'intégration.

Une seconde vague de séminaire d'expert a été menée dans la phase d'approfondissement du Baromètre de la diversité⁴⁸. Cette dernière visait à discuter les résultats du premier séminaire. Cette vague était composée de deux séries de séminaires d'experts. Une première série

⁴⁷ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

⁴⁸ UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

regroupant 6 experts de la diversité relative aux critères protégés de l'orientation sexuelle et du handicap. Ces experts ont souligné le contraste entre, d'une part, l'accord des acteurs institutionnels sur la mise en place de l'intégration et, d'autre part, la mise en place effective de celle-ci afin d'accueillir un élève en situation de handicap. Ce contraste serait dû au manque d'information et de formation des acteurs institutionnels sur le sujet. Le manque d'information des parents qui ne sont pas directement concernés par le sujet freine également la mise en place du dispositif d'intégration. Ces parents ont peur que cette sensibilisation au dispositif de l'intégration impacte négativement la réussite scolaire de leur enfant. La seconde série regroupait 4 directeurs d'établissements secondaires présentant un public particulièrement concerné par les critères protégés de statut socioéconomique et d'origine ethnique, ainsi que de 9 experts de l'éducation émanant de différentes organisations et associations. Les directeurs participants ont soulevé le fait que l'absence de directeurs d'établissements issus de milieux plus avantageux ne les surprenait pas, en ce sens que ces établissements ne se sentent pas concernés. Les directeurs soulignent également la connotation négative des termes tels que « diversité » et « mixité ». Les établissements semblent se spécialiser aux spécificités ainsi qu'aux difficultés du public auquel ils sont confrontés. Au terme de ce séminaire, les experts ont soulevé plusieurs pistes de réflexion, notamment la remise en cause de la formation initiale des enseignants sur la diversité scolaire au sens large.

Les indicateurs de l'enseignement de 2019⁴⁹ montrent une augmentation de la population scolaire dans l'enseignement primaire spécialisé de 15 % entre les années académiques 2008-2009 et 2017-2018. À noter que les établissements d'enseignement maternel et secondaire spécialisés connaissent eux aussi une augmentation de leur fréquentation, respectivement de 34 % et 27 %. Ces indicateurs nous montrent que 41 % des élèves de l'enseignement spécialisé sont inscrit dans le type 8, contre 23 % dans le type 1. Par contre, l'enseignement secondaire spécialisé ne proposant pas de type 8, on retrouve 49 % de la population scolaire inscrit en type 1 pour l'année académique 2017-2018. En 2017-2018, 24,2 % des élèves de l'enseignement primaire spécialisé inscrit en type 8 bénéficient du dispositif d'intégration. Ce sont les élèves de type 8 qui bénéficient le plus de ce dispositif par rapport aux autres types.

⁴⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2019, Administration générale de l'enseignement, Bruxelles.

Étant donné que peu d'études ont été menées en Belgique sur le sujet, je me suis également intéressée à différentes études francophones menées en France ainsi qu'au Canada.

Dans son ouvrage sur la médicalisation de l'échec scolaire⁵⁰, l'auteur, MOREL S., retrace l'évolution de la prise en charge des enfants présentant des difficultés scolaires en France. Malheureusement, l'échec scolaire y connaît une médicalisation importante.

De l'ouvrage de MOREL S.⁵¹, nous retiendrons que c'est dans les années 50 que les premières classes de perfectionnement voient le jour pour la prise en charge des élèves dits « anormaux d'école », pour reprendre les termes employés par Alfred Binet et Théodore Simon, ce qui marque le début de la médicalisation de l'échec scolaire. L'élève est vu comme un patient qui nécessite des soins et la consultation d'un professionnel du soin qu'il soit médical ou autre. Ensuite, dans les années 60, le poids de l'origine sociale ainsi que le capital culturel et le rôle de l'école sont de plus en plus pris en compte dans l'échec scolaire. Effectivement, la scolarité a été ouverte à de nouveaux publics, plus défavorisés, dont l'origine sociale et le capital culturel sont plus faibles. Dans les années 70, des méthodes sont mises en place afin de poser des bilans, c'est le début de l'enseignement spécialisé et de la ségrégation du système scolaire. Dans les années 80, les faits de discriminations scolaires sont en nette augmentation. On cherche cependant à améliorer les performances scolaires des publics défavorisés avec la mise en place de soutien scolaire personnalisé. On compte de plus en plus de professionnels dans le domaine paramédical à la suite de la redéfinition de l'échec scolaire, les facteurs sociaux et pédagogiques sont désormais pris en compte. En 1990, la médicalisation de l'échec scolaire devient une banalité ainsi qu'une pratique quotidienne. Les enseignants ont désormais plus de facilité quant à l'identification des difficultés scolaire, sans trop savoir comment prendre celles-ci en charge, on fait alors face à une nette augmentation de la médicalisation de l'échec scolaire. D'autre part, l'unification des méthodes d'enseignement rend difficile la mise en place d'apprentissages différenciés et adaptés aux besoins de chacun.

⁵⁰ MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute, 2014, (L'enjeu scolaire).

⁵¹ MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute, 2014, (L'enjeu scolaire).

MOREL S.⁵² met donc en avant un système scolaire ségrégatif qui ne tient pas compte des différences de chacun dans la prise en charge scolaire. Il souligne également le fait que les enseignants ne savent souvent pas comment faire pour gérer les enfants en situation d'échec scolaire, ce qui augmente le recours à la médicalisation.

En amont d'une enquête menée par GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁵³, les auteurs nous présentent divers obstacles pouvant entraver l'inclusion. Alors que le processus d'inclusion semble être la solution qui permettra aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage de suivre leur scolarité dans l'enseignement fondamental ordinaire à terme ; les auteurs constatent que de nombreux obstacles entravent la réalisation de cette inclusion comme, par exemple, les peurs et réticences présentées par les acteurs institutionnels. Dès lors, les auteurs nous mettent en garde sur plusieurs points d'attention relatifs au processus d'inclusion :

- Au niveau de la socialisation : L'inclusion physique n'entraîne pas obligatoirement l'intégration sociale et scolaire de l'enfant. Il faut que l'enseignant puisse mettre en place des adaptations pédagogiques afin d'augmenter les chances de réussite dans les apprentissages et dans les relations humaines de l'enfant. Certains dispositifs mis en place par l'enseignant sur le plan pédagogique ainsi que son attitude peuvent faire tomber les peurs et favoriser les échanges. Les enfants handicapés peuvent réellement tirer un avantage des échanges sociaux mixtes. Mais certains enfants seraient plus intégrables que d'autres en fonction de la nature et de l'importance de leur handicap.
- Au niveau des apprentissages : L'enseignant doit prendre en compte la diversité et repérer les invariants pédagogiques qui pourraient être exploités par l'ensemble du groupe. L'adaptation pédagogique est une condition sine qua non de la prise en charge de ces élèves. Tous les aménagements pédagogiques sont possibles tant qu'ils visent à compenser des difficultés scolaires qui sont liées au handicap. Une pédagogie différenciée est donc nécessaire, elle trouve souvent sa place dans l'adaptation de gestes

⁵² MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute, 2014, (L'enjeu scolaire).

⁵³ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008.

élémentaires tels que la reformulation et simplification des consignes, l'adaptation des supports, l'adaptation des moyens d'évaluation... C'est un processus plus ou moins long dans le temps qui demande de réinventer une pédagogie efficace et bienveillante. La prise en charge des élèves aux besoins éducatifs particuliers répond à deux principes : être attentif à la différence (principe d'action) et ne pas opposer le groupe classe au dispositif d'intégration. Remise en cause des connaissances, des compétences et de l'identité du professionnel qu'est l'enseignant.

- Au niveau des croyances : le modèle inclusif remet en cause les croyances selon lesquelles les enfants handicapés sont mieux dans des classes spécialisées. Même si l'image du handicap se modifie avec le temps, l'évolution des mentalités ne se fait pas rapidement.

L'enquête de terrain menée par GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁵⁴ lors de la mise en place, à la rentrée 2003, d'un projet pilote portant sur une double prise en charge de 24 élèves présentant une dyslexie sévère en classe de primaire ainsi qu'au collège dans le département des Hautes-Alpes, en France, a permis d'étudier la manière dont les enseignants viennent en aide aux élèves. Cette double prise en charge consiste d'une part en l'accueil à temps partiel des élèves dans des structures de soins thérapeutiques adaptés ainsi qu'en classe ordinaire d'autre part.

Cette enquête (GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., 2008) a permis de soulever différents points. Cette enquête montre que tous les enseignants impliqués disent mettre en place des aménagements pédagogiques afin de venir en aide aux élèves présentant des difficultés. Cependant, la mise en place de pédagogies adaptées pour les élèves en situation de handicap est un réel défi pour les enseignants. Effectivement, ils doivent savoir quoi faire et à quel moment. Mais également, comment faire pour que l'enfant puisse être autonome par rapport aux aides mises en place. Certains enseignants ont constaté que les adaptations pouvaient être bénéfiques à l'ensemble de la classe, ce qui leur permet de repenser

⁵⁴ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008

leur cours de façon plus globale. C'est une réelle modification de la manière de fonctionner des enseignants au quotidien qui doit se mettre en place.

La situation a évolué en France depuis le recours à la médicalisation, principalement grâce à la mise en place d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dans l'enseignement ordinaire. La circulaire du 11 juin 2003 permet de cadrer leurs modalités d'intervention. Elle met également en avant la nécessité d'articulation de la coopération entre enseignants et AVS. L'étude menée par TOULLEC-THERY M. et BRISSIAUD M.⁵⁵ porte sur la coopération entre les professeurs de CE2, équivalent à la 3^e primaire en Belgique, et l'AVS. Dans l'idéal, enseignants et AVS doivent collaborer, s'ajuster et se concerter afin de fournir un accompagnement cohérent à l'élève. Une mauvaise coordination, tout comme un manque d'échange ou de communication peut porter à conséquence en proposant une surexposition ou, à contrario, une sous-exposition à l'aide pour l'élève. L'étude de terrain met en avant la complexité de la coopération entre l'enseignant et l'AVS, alors que l'importance de cette dernière est bien reconnue, ce qui peut engendrer une double sollicitation de l'élève. D'autre part, les auteurs se posent la question de l'orientation de la politique d'accompagnement en France vers un accompagnement individuel, un AVS pour un élève, ou vers un accompagnement collectif, un AVS pour une ou plusieurs classes.

S'en est suivie, en France, la loi du 8 juillet 2013 portant sur la « refondation de l'école » et considérant l'inclusion de tous les enfants comme l'une des missions principales du service public d'éducation avec la mise en place de la politique individuelle d'accompagnement. C'est alors que voient le jour les projets personnalisés de scolarisation⁵⁶. Ce projet a pour but d'assurer la cohérence ainsi que la qualité des accompagnements dont l'élève a besoin, les besoins étant définis par une équipe pluridisciplinaire, pour son apprentissage et sa participation à la vie collective. Ce projet personnalisé de scolarisation est approuvé par la Commission départementale de l'Autonomie des Personnes Handicapées, il reprend des

⁵⁵ TOULLEC-THERY M., BRISSIAUD M., « Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas de l'accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1, N° 57, p. 139-153.

⁵⁶ ROUANET J-C., « La scolarisation de l'élève en situation de handicap et son accompagnement, un enjeu majeur », *Administration & Éducation*, 2016/2, N° 150, p. 77-82.

adaptations du dispositif pédagogique afin qu'il puisse correspondre aux possibilités de l'élève en fonction de son handicap. Ce projet est actualisé une fois par an afin de suivre aux mieux les besoins de l'élève afin d'entrer dans le processus d'inclusion scolaire.

En 2014, SAUNIER D. et TOULLEC-THERY M.⁵⁷ ont mené une étude visant à comprendre les tensions existantes entre deux enseignantes, une enseignante de l'enseignement « ordinaire » et une enseignante de l'enseignement spécialisé en France. Les questions de recherche de cette étude portent sur leurs conceptions du handicap, de l'inclusion scolaire ainsi que sur leurs pratiques d'adaptation envers leurs élèves en situation de handicap. Cette étude met en évidence les tensions existantes entre ces enseignantes et leurs méthodes d'accompagnement, mais également l'importance de la formation et de l'accompagnement des enseignants par l'institution dans le but d'effectuer la transformation nécessaire de l'école intégrative à l'école inclusive. Les deux enseignants ne perçoivent pas encore les changements à opérer pour rendre l'école inclusive dans leur globalité. Plus la réalité de terrain de l'enseignant s'éloigne de sa notion de l'idéal, plus il aura du mal à vivre positivement son rapport à la situation de sa classe, tout comme son rapport aux élèves à besoins spécifiques. Le vécu de l'enseignant, tant privé que professionnel, impacte également son enseignement.

Au Canada, tout comme en Belgique, la différence dérange et il en découle des difficultés sociales pour l'individu qui en est porteur. Selon Winance, cité dans l'article TREMBLAY S. et LOISELLE C. (2016), infirmité rime avec anormalité voire dangerosité, ce qui revient à étiqueter les individus et à les exclure de la société. Sans évolution des normes sociales, c'est à l'individu de s'adapter. Comme le souligne Martucelli, également cité dans l'article TREMBLAY S. et LOISELLE C. (2016), il faut réintégrer l'individu afin de lui permettre de jouer un rôle social⁵⁸.

Comme nous le savons, de nombreux préjugés tournent au tour du concept de handicap, menant à la discrimination des individus en situation de handicap, et plus particulièrement, dans le cas

⁵⁷ SAUNIER D., TOULLEC-THERY M., « Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante "ordinaire" et d'une enseignante spécialisée », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 2017/4, Vol. 50, p. 111-131.

⁵⁸ TREMBLAY S., LOISELLE C., « Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

qui nous occupe, les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Afin de s'inscrire dans le processus d'inclusion, il semble nécessaire de porter une attention particulière aux croyances des enseignants, ces dernières ayant un impact sur leurs attitudes envers les élèves à besoins particuliers. En 2015, une étude portant sur les croyances, les attitudes ainsi que sur le sentiment d'efficacité des enseignants a été menée par DUBE F., DUFOUR F., CHENIER C. et MEUNIER H.⁵⁹ dans cinq établissements d'enseignement collégiaux du Québec. Cette étude nous révèle que les croyances des enseignants ne sont pas toujours en accord avec les transformations nécessaires à l'inclusion, et ce, probablement, par manque de formation et d'information des enseignants. Ces formations sont primordiales pour un bon accompagnement ainsi qu'un bon soutien des élèves. Les politiques québécoises actuelles semblent aller dans le sens de l'inclusion et de la réussite. Les enseignants quant à eux semblent plutôt favorables à l'inclusion, mais ils ne sont visiblement pas prêts à en prendre toutes les responsabilités. Un manque de ressources, aussi bien financières qu'humaines, est soulevé comme frein à la mise en place du processus d'inclusion.

D'autre part, une autre étude exploratoire a été menée par PHILION R., DOUCET M., COTE C., NADON M., CHAPLEAU N., LAPLANTE L., MIHALACHE I.⁶⁰ durant l'année universitaire 2013-2014. Cette étude porte sur les représentations de 600 professeurs face à l'inclusion des élèves en situation de handicap poursuivant des études de niveau universitaire. Plus particulièrement, l'objectif était d'obtenir plus d'informations sur les besoins des élèves en situation de handicaps, mais également à en tirer des balises claires quant aux accommodements accordés aux élèves en situation de handicap. Cette étude met en évidence un réel besoin d'évolution en ce qui concerne le rôle de la pédagogie des enseignants dans le sens de l'inclusion. Il est important de promouvoir et de soutenir une éducation accessible et non discriminante pour les élèves en situation de handicap, ce qui n'est rendu possible que par la modification de la pédagogie actuellement en place. Cette étude montre que la majorité des enseignants se disent à l'aise avec les élèves en situation de handicap. Seul 22 au 42 % des

⁵⁹ DUBE F., DUFOUR F., CHENIER C., MEUNIER H., « Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

⁶⁰ PHILION R., DOUCET M., COTE C., NADON M., CHAPLEAU N., LAPLANTE L., MIHALACHE I., « Les représentations des professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

enseignants se disent mal à l'aise avec les élèves en situation de handicap, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un handicap mental. Ceux qui se disent mal à l'aise expriment un inconfort ainsi qu'une incompréhension des besoins de ces élèves ainsi que des accommodements à mettre en œuvre. Les enseignants sont demandeurs d'informations et de formations sur la manière de gérer les élèves en situation de handicap. Ils demandent également la mise en place de balises communes quant aux accommodements.

2. Cadre théorique

Comme nous avons pu le constater, peu d'étude ont été menée en Belgique quant à l'approche et l'attitude des acteurs institutionnels à l'encontre des élèves en situation de handicap ainsi que face à la mise en pratique du dispositif d'intégration d'une part, du processus d'inclusion d'autre part. Or, nous savons que l'accompagnement tout comme la prise en considération du handicap ont un impact important sur l'élève, sa scolarité et son avenir.

a) Le stigmatisme de Erving Goffman

Erving Goffman⁶¹ considère que chacun construit son identité sur base d'interactions. Le « moi » est donc construit par le rôle que joue l'individu ainsi que par la perception qu'en ont les autres, le contexte dans lequel l'individu évolue est également à prendre en considération. L'ordre social se construit sur base de règles à suivre pour être considéré comme un individu « normal », possédant une bonne santé mentale.

Selon l'analyse de la sociologie de Erving Goffman réalisée par Randall Collins⁶², la vie sociale reposerait alors sur les comportements moraux des individus qui cherchent à donner l'impression qu'ils agissent en conformité avec les standards moraux, autrement dit les règles.

⁶¹ GOFFMAN E., *Stigmatisme, les usages sociaux des handicaps*, Traduit de l'anglais par Alain Kihm, Les éditions de Minuit, 1975.

⁶² NIZET J., RIGAUX N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, Paris 2005, (Repères).

Cependant, lorsque les comportements d'un individu entraînent un écart par rapport aux attentes normatives des autres, Goffman considère que cet individu est porteur d'un stigmat. Il définit l'individu stigmatisé comme un individu qui présente un attribut qui le disqualifie lors de ses interactions avec autrui, il s'écarte donc de la norme sociale.⁶³ Les individus porteurs de stigmates sont confrontés à des situations de discriminations qu'ils cherchent à corriger ; pour un enfant atteint de dyslexie, l'aide à la correction peut être apportée par un logopède afin de l'aider dans la lecture et l'écriture. Lors des contacts mixtes, lorsqu'un stigmatisé entre en interaction avec un « normal », l'individu stigmatisé se demande ce que les autres pensent de lui, comment ils le perçoivent et cherche donc à contrôler l'impression qu'il donne de lui-même aux « normaux ». Les individus stigmatisés peuvent être soit discrédités ; le stigmat est directement visible et perçu par les « normaux », dans ce cas il cherche à se protéger ; soit discréditables ; dans ce cas, le stigmat n'est pas directement visible, l'individu stigmatisé a alors le choix de faire-part ou non de sa situation, par exemple les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage étant donné que ces troubles constituent un handicap invisible.⁶⁴

b) Les représentations sociales

Les représentations sociales sont à la base de nos attitudes et impactent notre comportement. Elles sont au cœur du dispositif social, entre psychologie et sociologie. On fait appel aux représentations sociales afin de se repérer dans notre environnement physique et humain.

Les préjugés et les stéréotypes sont à la base des représentations sociales. Ce sont des produits de la pensée, des élaborations groupales. Les préjugés sont des « idées reçues » sur des faits, des situations ou des personnes qui nous entourent. Les stéréotypes quant à eux sont des clichés mentaux stables construits par l'opinion d'un groupe, ce sont des raccourcis de la pensée. Ce sont ces stéréotypes qui conduisent à la discrimination. Préjugés et stéréotypes sont constitutifs de la pensée collective, ils comportent une part de vérité et correspondent à une certaine réalité. Les représentations individuelles, issues de l'imaginaire individuel, confrontées à la réalité sociale donnent lieu aux représentations sociales qui sont issues de l'imaginaire collectif. Il n'y

⁶³ NIZET J., RIGAUX N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, Paris 2005, (Repères).

⁶⁴ GOFFMAN E., *Stigmat, les usages sociaux des handicaps*, Traduit de l'anglais par Alain Kihm, Les éditions de Minuit, 1975.

a pas de représentation sociale sans objet. C'est un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à un objet, ils se mettent en relation et ce fait il y a représentation de quelque chose par quelqu'un. Les représentations sociales élaborent des images significatives et sont impactées par les pratiques sociales. Les représentations sociales sont constituées par un savoir vulgarisé d'un groupe d'individus. C'est un ensemble commun de notions ayant un sens commun clair pour ce groupe d'individus. Ces représentations constituent un modèle de pensées valides et donnent des prescriptions quant aux attitudes, aux types de conduites, à la vision du monde et de l'humain que chacun doit adopter. On pourrait comparer les représentations sociales à une grille d'analyse établie par un groupe d'individu⁶⁵ s.

Le concept de représentation sociale peut être résumé comme suit⁶⁶ :

- C'est le passage d'une théorie scientifique à une connaissance de sens commun ;
- C'est un processus de communications sociales ;
- C'est définir un groupe social dans sa spécificité.

Émile Durkheim est l'un des premiers sociologues à incorporer le concept des représentations sociales dans l'analyse des faits sociaux. Il distingue les représentations individuelles qui se constituent de la conscience propre de chacun, des représentations collectives qui proviennent de la société dans son ensemble et sont l'incarnation de la norme d'un groupe. Dans une société traditionnelle orientée vers la société, les faits sociaux se retrouvent à la première place et la conscience collective est donc mise en avant⁶⁷.

Serge Moscovici élabore une définition scientifique des représentations sociales en 1961 dans son ouvrage « *La psychanalyse et son public* ». Il cherche à transformer le savoir de type

⁶⁵ MANNONI P., *Les représentations sociales*, Paris, Presse Universitaire de France, 7^e édition, 2016, (Que sais-je ?).

⁶⁶ GIAMI A., « Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. », *Sciences sociales et santé*, Volume 12, n° 1, pp. 31-60 ? 1994.

⁶⁷ VALENCE A., *Les représentations sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, octobre 2010, (Le point sur... Psychologie).

scientifique en savoir de type vulgaire. Selon Moscovici, les représentations sociales s'élaborent suivant 2 processus⁶⁸ :

1. L'objectivation : C'est le processus de mise en forme des notions abstraites constituant l'activité mentale et la matérialisation des idées.
2. L'ancrage : C'est le processus d'enracinement social de la représentation.

Les représentations sociales participent de deux manières différentes à la pensée sociale. Premièrement, c'est un produit socialement constitué en raison de son élaboration groupale. Deuxièmement, les représentations sociales réélaborent continuellement le social qui le constitue. Autrement dit, on peut s'interroger sur la manière dont le social transforme une connaissance en représentation et comment cette représentation en vient à transformer le social. Les représentations sociales peuvent alors être considérées comme régulateur de la vie sociale⁶⁹.

Selon Sébastien Morvan, dont les écrits sont repris sans les travaux d'HARMA K., GOMBERT A., MARRONE T., VERNAY F.⁷⁰, nous pouvons associer cinq images à la représentation sociale du handicap :

• L'image sémiologique caractérisant le handicap en termes de déficiences, • L'image secondaire reprenant les impacts du handicap en termes d'incapacités et d'aides techniques, humaines ou encore institutionnelles,	Dimension médicale du handicap Partie majoritaire de la représentation sociale du handicap
---	--

⁶⁸ VALENCE A., *Les représentations sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, octobre 2010, (Le point sur... Psychologie).

⁶⁹ MANNONI P., *Les représentations sociales*, Paris, Presse Universitaire de France, 7^e édition, 2016, (Que sais-je ?).

⁷⁰ HARMA K., GOMBERT A., MARRONE T., VERNAY F., « Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels », Groupe d'études de psychologie, *Bulletin de psychologie*, 2016/4, Numéro 544, p. 279-294.

• L'image de l'enfance selon laquelle on associe les personnes handicapées à de grands enfants manquant d'autonomie et nécessitant de l'aide, • L'image affective portant sur les traits de personnalité que l'on attribue à la personne handicapée, • L'image relationnelle portant sur le ressenti des personnes non handicapées envers les personnes handicapées.	Partie minoritaire de la représentation sociale
--	---

Les représentations sociales du handicap trouvent leur point de départ dans la manière dont le handicap est défini.

Dans le cadre scolaire, le type de handicap dont l'élève est porteur amène ses camarades de classe à le considérer de façon différente. Lorsque le handicap est visible, nous avons tendance à nous référer aux difficultés qui sont engendrées par le handicap. Alors que le handicap est non visible, nous nous référons davantage aux traits de la personnalité ainsi qu'aux attributs physiques de l'individu⁷¹.

Sophie Richardot⁷², chercheuse en psychologie sociale de l'éducation, nous présente les liens entre représentations sociales et éducation. L'école est présentée comme lieu privilégié pour l'étude et l'analyse des représentations sociales du fait de son objet hautement polémique. L'école regroupe effectivement de nombreux groupes sociaux différents, que ce soit au niveau des enseignants, des parents, des élèves et tous autres intervenants dans le cadre de l'apprentissage. La diversité des élèves en termes d'apprentissages, de besoins, de comportements... à mener à une évolution des pratiques pédagogiques au cours de ces dernières années, qui ont elles-mêmes conduit à une évolution des représentations sociales.

⁷¹ HARMA K., GOMBERT A., MARRONE T., VERNAY F., « Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels », Groupe d'études de psychologie, *Bulletin de psychologie*, 2016/4, Numéro 544, p. 279-294.

⁷² RICHARDOT S., « Chapitre 16 : Représentations sociales et éducation », *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, Coordonné par Grégory Lo Monaco, Sylvain Delvouée et Patrick Rateau, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, (Ouvertures Psychologiques).

Par la suite, sur base des entretiens menés avec les enseignants pour l'étude de Marie-Pierre Trinquier⁷³ portant sur la représentation des enseignants, leurs pratiques verbales et les statuts scolaires des élèves, nous pouvons constater que les enseignants ne se comportent pas de la même façon avec les élèves en fonction de leur niveau en classe. Les élèves dits « forts » sont peu en interactions avec leur enseignant, alors que les élèves dits « moyens » sont en interactions régulières avec l'enseignant, et ce, dans le but de les valoriser, de les stimuler sur le plan cognitif, de verbaliser ainsi que d'analyser leurs erreurs, mais également de vérifier leurs productions ; il s'agit d'une approche socioconstructiviste. Cependant, il est important de noter, que pour les élèves dits « faibles », les enseignants confient utiliser des méthodes pédagogiques différentes, mais sans les évoquer précisément. Se pose alors la question de savoir comment les élèves « faibles » sont perçus et accompagnés par les enseignants.

Patrick Gosling disant que « *l'échec scolaire, c'est aussi l'échec ressenti par les enseignants, tout autant que l'échec des élèves* »⁷⁴.

Il est primordial de modifier nos représentations sociales afin de permettre à ces élèves en situation de handicap de poursuivre ainsi que d'évoluer dans leur scolarité. Chacun se construit des représentations sociales produites à son encontre telles que des faits, des gestes, des regards, des actes posés par un individu par rapport à un autre. Dès lors, un enseignant qui qualifie un élève de « mauvais élève » lui renvoie une mauvaise image de lui-même, une image dévalorisante⁷⁵.

Mais alors que l'échec scolaire est souvent rapporté à l'environnement familial de l'élève et donc plus particulièrement à son origine sociale, ce qui constitue un handicap socioculturel, les enseignants semblent présenter un sentiment d'impuissance face à cet échec scolaire et les

⁷³ TRINQUIER M.-P., « Représentation des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves », *Revue Française de pédagogie*, 185, p. 103-116, 2013.

⁷⁴ GOSLING P., *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, (Psychologie sociale).

⁷⁵ JOGUET J., *L'éducation inclusive : concrètement que faire ?*, Editions Tom Pousse, 2019.

représentations sociales qui l'accompagnent. Les élèves, quant à eux, présentent un sentiment d'injustice.

Il semble alors intéressant de se pencher sur les représentations sociales en contexte afin de comprendre les dynamiques de raisonnement des acteurs institutionnels qui gravitent autour du processus d'apprentissage, dans le cas qui nous intéresse, autour du processus d'apprentissage des élèves porteurs d'un handicap, et plus particulièrement, les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Une évolution de la représentation sociale du handicap est possible grâce au processus d'inclusion qui permet d'augmenter la scolarisation d'élève en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire⁷⁶.

3. Problématique et hypothèses

Sur base de la contextualisation ainsi que de la revue de la littérature préalablement abordées, nous pouvons dégager plusieurs hypothèses expliquant les différentes réticences des acteurs institutionnels face à la gestion de la diversité croissante de leurs élèves et donc la mise en place du processus d'inclusion prôné par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Niveau individuel

Premièrement, les représentations sociales des différents acteurs institutionnels, enseignants et directions, relatives au handicap impactent la mise en place du processus d'inclusion des élèves en situation de handicap, et dans le cas qui nous intéresse des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

Niveau systémique

Deuxièmement, la formation initiale des enseignants ne leur permet pas de disposer des connaissances nécessaires en matière de gestion, de compréhension et de prise de change des élèves en situation de handicap. La réforme de la formation initiale ainsi que la mise en place

⁷⁶ HARMA K., GOMBERT A., MARRONE T., VERNAY F., « Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels », Groupe d'études de psychologie, *Bulletin de psychologie*, 2016/4, Numéro 544, p. 279-294.

de formation continue adaptée aux demandes des enseignants devraient permettre une meilleure compréhension et donc une meilleure prise en charge de la diversité, leurs permettant dès lors de mettre en place une pédagogie adaptée aux besoins de chacun et ainsi s'inscrire dans le processus d'inclusion. La prise en compte des besoins spécifiques d'un élève est une forme de reconnaissance envers celui-ci.

Niveau acteurs

Troisièmement, le manque de collaboration entre enseignants, parents et professionnels de la santé ne permet pas une prise en charge adéquate des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Les enseignants ne comprenant pas toujours les troubles dont l'élève est porteur ne savent pas comment agir et que mettre en place afin de lui venir en aide. La mise en place d'aménagements raisonnables doit émaner d'une collaboration entre les différents acteurs.

Quatrièmement, il semblerait que certains enseignants ne comprennent pas le décret portant sur les aménagements raisonnables. Certains enseignants trouvent ces aménagements raisonnables contraignants. Cependant, ces aménagements, bien qu'obligatoires, sont avant tout raisonnables pour l'enseignant et l'établissement. Ils doivent donc être mis en place dans la mesure de ce qu'il est possible de faire.

Ces différentes hypothèses de réticences seront vérifiées lors des entretiens menés dans différents établissements en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de comprendre dans quelle mesure les représentations sociales des acteurs institutionnels face au handicap, la formation initiale et continue des enseignants, la collaboration enseignants-parents-professionnels de la santé ainsi que la compréhension du décret portant sur les aménagements raisonnables impactent ou non la prise en charge des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement celle des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

III. Réalités de terrain

1. Méthodologie

a) Constitution de l'échantillon

Afin de recueillir les données nécessaires à cette étude portant sur les réticences des divers acteurs institutionnels face à l'inclusion des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage dans l'enseignement fondamental ordinaire en Belgique francophone, j'ai choisi de mener des entretiens auprès d'une école de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé ainsi que de milieu moins favorisé et d'une école de l'enseignement spécialisé.

J'ai choisi une école de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé et une de milieu moins favorisé, car il a été soulevé par le Baromètre de la diversité⁷⁷ commandité par UNIA que le niveau socio-économique de l'élève peut également influencer la présence de troubles de l'apprentissage ainsi que leur prise en charge.

J'ai également choisi de réaliser un entretien dans un établissement scolaire de type spécialisé afin de mettre en exergue les différences de perceptions du handicap, et plus particulièrement des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage orienté vers l'enseignement spécialisé de type 8, par les acteurs institutionnels entre le spécialisé et le fondamental, si tant est qu'il y en ait. L'enseignement spécialisé ayant un mode de fonctionnement tout autre que celui de l'enseignement fondamental ordinaire, je suppose que leur approche du handicap ainsi que du processus d'inclusion sont différentes.

Afin de respecter l'anonymat des différents établissements choisis, seuls les noms des communes dans lesquelles les différents établissements se situent sont mentionnés.

⁷⁷ UNIA, Baromètre de la diversité – Enseignement, Bruxelles, Février 2018.

Les entretiens ont donc été réalisés dans les établissements suivant :

1. Un établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé situé dans la commune de Walcourt présentant une classe de 18/20⁷⁸ ;
2. Un établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé situé dans la commune de Sambreville présentant une classe de 9/20⁷⁹ ;
3. Un établissement de l'enseignement spécialisé situé dans la commune de Charleroi ;

b) Méthode de recueil des données qualitatives

Afin de collecter le matériau nécessaire à la réalisation de cette étude, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs individuels avec différents acteurs institutionnels, directions, enseignants et logopède, issus de l'enseignement fondamental ordinaire ainsi que de l'enseignement spécialisé. Ces entretiens ont été menés dans le but de connaître et percevoir au mieux les ressentis ainsi que les appréhensions et ambitions de chacun concernant l'accompagnement des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. La finalité de ces entretiens portait également sur le ressenti des différents acteurs institutionnels concernant le processus d'inclusion prôné par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Initialement, ces différents entretiens devaient être réalisés courant du mois de mars 2020 dans les différents établissements sur base du guide d'entretien exposé ci-dessous.

Cependant, à la suite de la pandémie de Covid-19 qui a entraîné un confinement de la population belge à partir de 18 mars 2020, il m'a été impossible de réaliser ces entretiens au

⁷⁸ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, A.Gt 20-03-2019.

⁷⁹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, A.Gt 20-03-2019.

sein des différents établissements. J'ai donc proposé aux différents établissements de réaliser ces entretiens par vidéoconférence via Messenger, Skype ou Teams.

Suivant la réalité de terrain de chacun, les entretiens se sont déroulés entre le mois de mars et d'octobre 2020 principalement via Teams ou Messenger, ainsi qu'en présentiel lors du déconfinement partiel en respectant toutes les mesures sanitaires en vigueur.

Afin de respecter l'anonymat des différents acteurs rencontrés, chaque acteur est présenté sous un nom d'emprunt.

c) Guide d'entretien

Je pars de l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales des acteurs institutionnels sur le handicap, le manque de formation des enseignants, le manque de collaboration entre enseignants, parents et professionnel de la santé, mais également la compréhension du décret portant sur les aménagements raisonnables par les enseignants font obstacle au processus d'inclusion.

Afin de vérifier ces différentes hypothèses et de comprendre au mieux la réalité de terrain des différents acteurs, les entretiens ont été menés sur base de guides d'entretien.

Pour ce faire, j'ai réalisé 5 guides d'entretien différents :

- Un guide d'entretien à destination des directions dans l'enseignement fondamental (voir Annexe 1)
- Un guide d'entretien à destination des enseignants dans l'enseignement fondamental (voir Annexe 2)
- Un guide d'entretien à destination des directions dans l'enseignement spécialisé (voir Annexe 3)
- Un guide d'entretien à destination des enseignants dans l'enseignement spécialisé (voir Annexe 4)
- Un guide d'entretien à destination d'un membre de l'équipe paramédicale dans l'enseignement spécialisé (voir Annexe 5)

J'ai choisi de réaliser 5 guides d'entretien différents pour plusieurs raisons. Premièrement, le travail mené au quotidien par les enseignants et directions n'est pas le même. Deuxièmement, la réalité de terrain ainsi que le monde de fonctionnement diffèrent entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. De plus, l'enseignement spécialisé bénéficie notamment d'une équipe paramédicale en interne, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement ordinaire. Chaque guide d'entretien a donc été adapté en fonction de l'acteur institutionnel auquel il s'adresse ainsi qu'en fonction du terrain dans lequel il est mené.

Les guides d'entretiens sont composés des rubriques suivantes :

- Présentation général : l'acteur interviewé est invité à se présenter afin de connaître son parcours professionnel ;
- Gestion de la diversité en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'acteur est interrogé sur l'évolution de la diversité scolaire ainsi que sur la gestion du handicap ;
- Gestion de la diversité au niveau de l'établissement : l'acteur est interrogé sur la politique ainsi que le fonctionnement de l'établissement en matière de gestion de la diversité ;
- Gestion de la diversité au niveau de la classe : l'acteur est interrogé sur la composition des classes, ainsi que sur le repérage et l'accompagnement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage et la collaboration avec parents et professionnels de la santé ;
- Aménagements raisonnables : l'acteur est invité à faire part de ses connaissances ainsi que de sa mise en pratique des aménagements raisonnables ;
- Dispositif d'inclusion : l'acteur est invité à faire part de son ressenti concernant le processus d'inclusion prôné par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ainsi que sur la place idéale, selon lui, des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

d) Déroulement des entretiens

Initialement, il était donc prévu que les entretiens soient réalisés au sein de chaque établissement pour des questions de facilité. Cependant, au vu de la pandémie de Covid-19 et du confinement, j'ai dû revoir ma méthode de collecte de données et proposer une alternative via vidéoconférence aux différents acteurs. De ce fait, suivant les dates d'entretiens, ceux-ci

ont été réalisés soit en vidéoconférence, soit sur le terrain en respectant les règles de distanciation sociale ainsi que le port du masque.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord préalable des différents acteurs institutionnels interviewés. Au terme de chaque entretien, chaque interviewé a eu la possibilité d'apporter des éléments complémentaires ou encore de nuancer certains points. Chacun a également eu la possibilité de partager son ressenti quant à l'entretien.

Les entretiens ont duré en moyenne 1 heure et ont tous été retranscrits sur base de mes notes ainsi que des enregistrements (voir Annexe 6 à 15). De manière générale, les différents acteurs institutionnels ont répondu aux questions de manière complète, en partageant leur point de vue et leurs expériences, ainsi qu'avec des exemples issus de leur quotidien.

2. Méthode d'analyse des entretiens

J'ai choisi de réaliser l'analyse des entretiens par la « Grounded Theory Method » de Barney Glaser et Anselm Strauss, qualifiée de « méthode par théorisation ancrée » par Pierre Paillé. Pour ce faire, je me suis inspirée de la démarche méthodologique présentée dans le manuel d'analyse qualitative de Christophe Lejeune⁸⁰. La méthode par théorisation ancrée permet de faire émerger une théorie sur base des matériaux empiriques recueillis. Dans ce cas, la théorie émerge de l'analyse des différents entretiens menés et retranscrits en annexes.

3. Analyse et résultats de terrain

Pour réaliser l'analyse des entretiens, je me suis basée sur les différentes rubriques reprises dans les guides d'entretien (voir annexes 1 à 5). Pour chaque rubrique, j'ai repris les étiquettes issues de l'analyse des retranscriptions des entretiens en mettant en regard les étiquettes apparues dans l'enseignement fondamental ordinaire avec celles apparues dans l'enseignement

⁸⁰ LEJEUNE C., « Manuel d'analyse qualitative », Analyser sans compter ni classer, 2^e édition, deBoeck supérieur, 2019.

spécialisé. Les résultats sont confrontés à la revue de la littérature ainsi qu'aux concepts théoriques précédemment abordés dans le mémoire.

a) Gestion de la diversité en Fédération Wallonie-Bruxelles, une gestion idéale

Gestion de la diversité en Fédération Wallonie-Bruxelles, une gestion idéale.	
Cette rubrique a pour but de questionner les acteurs sur l'évolution de la gestion de la diversité à la suite de la loi anti-discrimination du 10 mai 2007. Mais également de comprendre le positionnement des acteurs institutionnels face à l'hétérogénéité de la population scolaire.	
Enseignement fondamental ordinaire	Enseignement spécialisé
➤ Hétérogénéité croissante ➤ Faire preuve de tolérance ➤ Manquer de moyens ➤ Se sentir dépasser	➤ Orientation faussée ➤ Type acceptable ➤ Stigmatisation

Résultats issus de l'enseignement fondamental ordinaire

Les acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire constatent une hétérogénéité croissante de leur population scolaire. Comme le présentent les indicateurs de l'enseignement de 2019⁸¹ dans lesquels on constate une augmentation de 15 % du recours à l'enseignement ordinaire spécialisé entre les années académiques 2008-2009 et 2017-2018, nous pouvons effectivement supposer une augmentation de l'hétérogénéité des groupes classes. Notamment concernant les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 en intégration dans l'enseignement fondamental ordinaire.

La mixité des groupes classes est jugée favorable et permet aux autres élèves d'apprendre la tolérance ainsi que l'entraide. Les enseignants font également preuve de tolérance envers cette diversité croissante.

⁸¹ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2019, Administration générale de l'enseignement, Bruxelles.

Comme l'explique Sophie Richardot⁸², la diversité croissante de la population scolaire relative aux élèves présentant des besoins spécifiques entraîne une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants. Effectivement, afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves, les enseignants sont amenés à revoir leurs méthodes pédagogiques, ce qui conduit à une évolution des représentations sociales concernant les élèves en situation de handicap.

Cependant, le manque de moyens ainsi qu'une certaine méconnaissance peuvent amener les enseignants à se sentir dépassés.

« Alors, je suis pour la mixité maintenant, je trouve que c'est très compliqué malgré tout. Oui, je suis pour la mixité, je trouve que c'est beaucoup plus riche pour les enfants, le dépassement, etc. Néanmoins, quand on a de grands nombres, comme j'ai cette année-ci, je trouve que c'est très compliqué de gérer. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec une enseignante de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé - Annexe 11)

Résultats issus de l'enseignement spécialisé

Les acteurs de l'enseignement spécialisé constatent une augmentation de leur population scolaire en type 8. Cette augmentation serait due au fait que l'enseignement spécialisé de type 8 constitue un type plus acceptable pour les parents des élèves concernés.

« Au début, quand j'ai commencé, c'était 50/50. Maintenant, on a 2/3 d'élèves orientés en type 8 et 1/3 orientés en type 1. J'ai mes hypothèses sur les raisons pour lesquelles il y a plus d'orientation type 8 que type 1 mais... Je pense que c'est le type le plus acceptable pour les parents, premièrement. Et qu'on essaie de donner leur chance aux enfants. Comme on fait du type 1 et 8, ça ne nous pose pas trop de problèmes. Mais pour les établissements qui ne font que du type 8, c'est plus embêtant. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec le directeur de l'établissement de l'enseignement spécialisé - Annexe 12)

⁸² RICHARDOT S., « Chapitre 16 : Représentations sociales et éducation », Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications, Coordonné par Grégory Lo Monaco, Sylvain Delvouée et Patrick Rateau, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, (Ouvertures Psychologiques).

Ces résultats confortent les résultats issus de l'enquête longitudinale menée par TREMBLAY Ph., WOLFS J-L. et DETRAUX J.J.⁸³ selon lesquels de nombreux élèves orientés en type 8 (Troubles d'apprentissage) relèvent plutôt du type 1 (Déficience intellectuelle légère) ou du type 3 (Troubles du comportement). L'orientation des élèves en type 8 est donc plus acceptable que l'orientation en type 1 ou en type 3. D'autre part, les indicateurs de l'enseignement de 2019⁸⁴ montrent que 41 % des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé primaire sont inscrits dans le type 8, contre 23 % dans le type 1 pour l'année académique 2017-2018. L'enseignement secondaire spécialisé ne proposant pas de type 8, 49 % des élèves inscrits le sont dans le type 1 pour la même année académique.

Les MEI sont régulièrement témoins de situation de stigmatisation ainsi que, dès lors, de discrimination indirecte envers des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage lors de leur intervention hebdomadaire en intégration.

« (...), je crois qu'il y a encore, malheureusement, beaucoup d'enseignants qui ne se rendent pas encore compte que dans chaque classe, il y a des enfants en difficulté. Alors, on va dire qu'ils sont difficiles ou qu'ils n'écoutent pas. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé - Annexe 13)

« J'entends des choses dans l'ordinaire parfois qui me rendent dingue. Des enseignants qui n'ont pas de compassion, qui laissent les enfants-là, je les vois quand je vais en intégration, je suis parfois sidérée de ce que j'entends des enseignants ou de leur façon de faire. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé - Annexe 13)

Ces observations confortent les résultats issus du premier séminaire des experts de la diversité relative au handicap réalisé dans le cadre du Baromètre de la diversité commandité par UNIA⁸⁵.

⁸³ TREMBLAY Ph., WOLFS J-L., DETRAUX J.J., « Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie », *Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Formation et en Éducation*, Strasbourg, 2007.

⁸⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2019, Administration générale de l'enseignement, Bruxelles.

⁸⁵ UNIA, Baromètre de la diversité – Enseignement, Bruxelles, Février 2018.

Pour rappel, les experts de la diversité relative au handicap soulignaient les inégalités ainsi que les discriminations indirectes vécues par les élèves en situation de handicap en Fédération Wallonie-Bruxelles.

b) Gestion de la diversité au niveau des établissements

Gestion de la diversité au niveau établissement	
Cette rubrique a pour but de comprendre la politique de l'établissement en matière de gestion de la diversité. Ainsi que de comprendre le type d'aide ou de formation proposées aux enseignants afin de leur permettre d'accompagner les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.	
Enseignement fondamental ordinaire	Enseignement spécialisé
➤ Être ouvert ➤ Manquer de formation ➤ S'impliquer ➤ Être soutenu	➤ Répondre aux besoins ➤ Se donner les moyens ➤ Être ambitieux

Résultats issus de l'enseignement fondamental ordinaire

Dans cette rubrique, il a été demandé aux différents acteurs de l'enseignement quelle est la politique de l'établissement en matière de diversité. Selon les différents acteurs, les deux établissements sont ouverts à l'accueil des élèves en situation de handicap. Des entretiens réalisés dans l'enseignement fondamental ordinaire, il ressort que les acteurs institutionnels ne présentent pas de préjugé ou de stéréotype à l'encontre des élèves en situation de handicap, ou présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Dès lors, il semble que les acteurs institutionnels intéressés par la problématique ont une représentation sociale positive des élèves en situation de handicap, ou présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.

Les acteurs institutionnels soulignent un manque de formation sur la problématique. La diversité croissante de la population scolaire requiert une implication des acteurs institutionnels. Ils se sentent cependant soutenus, que ce soit par leur direction ou par leurs collègues. Les séminaires d'expert mené dans le cadre du Baromètre de la diversité

commandité par UNIA⁸⁶ mettaient en avant le manque de formation et d'information des acteurs institutionnels en matière d'intégration. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de s'interroger sur la mise en place du processus d'inclusion ainsi que des aménagements raisonnables. Suite aux entretiens, on constate également un manque de formation et d'information des acteurs institutionnels en matière de troubles de l'apprentissage, d'aménagements raisonnables et donc d'inclusion.

Résultats issus de l'enseignement spécialisé

Le fonctionnement de l'enseignement spécialisé diffère grandement de celui de l'enseignement fondamental ordinaire.

Dans l'enseignement spécialisé, les élèves sont pris en compte dans leur globalité. Cela signifie qu'on prend autant en compte la situation et les difficultés scolaires de l'enfant que de sa situation familiale. L'enseignement spécialisé cherche à travailler sur le bien-être de l'élève avant de travailler sur son évolution scolaire. Les acteurs de l'enseignement spécialisé ont une image positive des élèves en situation de handicap, ou présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Leur expérience de terrain impacte leur approche. En effet, les enseignants sont formés sur des domaines spécifiques, correspondant à leur classe, ce qui leur permet d'avoir une approche optimale de la problématique traitée.

« On fonctionne comme ça, car au lieu que tous les enseignants doivent se former, on voit quel enseignant veut se former pour quel projet et c'est parti. » (Extrait issu de l'entretien mené avec le directeur de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 12)

Tout est mis en place pour répondre aux besoins de l'élève. Les bilans réalisés sur place permettent une prise en charge optimale de l'élève.

Les élèves scolarisés à plein temps dans l'enseignement spécialisé sont orientés dans des classes adaptées à leurs troubles ainsi que du niveau de maturité adéquat. Ils bénéficient également du suivi logopédique adéquat ainsi que de remédiations individuelles lorsque nécessaire. Pour les élèves inscrits en intégrations, ils bénéficient de l'accompagnement d'un

⁸⁶ UNIA, Baromètre de la diversité – Enseignement, Bruxelles, Février 2018.

MEI (Maître d'Enseignement Individualisé) ainsi que d'un logopède de l'enseignement spécialisé durant plusieurs périodes par semaine dans l'enseignement fondamental ordinaire.

Les acteurs institutionnels font preuve d'ambition face au parcours de chaque élève. Les élèves inscrits dans le processus d'intégration poursuivent généralement leur scolarité dans l'enseignement fondamental ordinaire. Certains élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé ont les capacités nécessaires à l'obtention d'un CEB, ce qui leur permet d'intégrer l'enseignement secondaire ordinaire, tandis que d'autres poursuivent leurs études dans l'enseignement secondaire spécialisé.

« (...) Les classes ont des objectifs aussi. Pour les classes PEPS, c'est clairement la réussite du P4, ou l'intégration de l'ordinaire, ou la réussite du CEB. C'est annoncé dès le départ. Je pense qu'il faut être clair et ambitieux, ne pas avoir peur, ce n'est pas parce que c'est l'enseignement spécialisé qu'il faut se dire... » (Extrait issu de l'entretien mené avec le directeur de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 12)

Tout comme cela ressort de l'étude longitudinale menée par TREMBLAY Ph., WOLFS J-L. et DETRAUX J.J.⁸⁷ et portant sur le parcours de l'élève émanant de l'enseignement spécialisé de type 8 en Wallonie ; nous pouvons constater que le type de fonctionnement de l'établissement d'enseignement spécialisé impacte la réussite future des élèves. Dans l'établissement dans lequel les entretiens ont été réalisés, les classes sont organisées par besoins, ce qui permet de répondre de façon optimale aux besoins de chaque élève.

⁸⁷ TREMBLAY Ph., WOLFS J-L., DETRAUX J.J., « Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie », *Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Formation et en Éducation*, Strasbourg, 2007.

c) Gestion de la diversité au niveau des classes

Gestion de la diversité au niveau des classes	
Cette rubrique a pour but de comprendre comment se passe la gestion des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Ainsi que de comprendre le niveau de collaboration existant avec les parents et les professionnels de la santé pour les élèves concernés.	
Enseignement fondamental ordinaire	Enseignement spécialisé
➤ Repérer ➤ Alerter ➤ Faire de son mieux ➤ Implication des parents variable ➤ Impact du milieu ➤ Collaboration avec les professionnels de la santé variable ➤ Faire preuve de compréhension	➤ Travailler par caractéristiques ➤ Implication des parents variable ➤ Prise en charge interne ➤ Faire le deuil ➤ Pouvoir des parents

Résultats issus de l'enseignement fondamental ordinaire

Les acteurs institutionnels rencontrés se disent capables de repérer un souci dans les apprentissages de l'élève. Dans ce cas, ils ont le devoir d'alerter les parents.

Cependant, l'implication des parents est jugée comme étant variable par les différents acteurs institutionnels. On constate que les parents peuvent avoir du mal à comprendre ou à accepter les difficultés de leur enfant. D'autre part, aux travers des cas concrets rencontrés par les acteurs institutionnels dans leur quotidien, nous avons pu constater l'impact du milieu socio-économique de la famille sur la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage. En effet, les familles moins favorisées peuvent manquer des moyens financiers nécessaires au processus de diagnostic et de prise en charge de l'enfant par des professionnels de la santé. Notons cependant que cela ne signifie pas qu'un enfant issu d'un milieu plus favorisé sera mieux diagnostiqué et mieux suivi qu'un enfant issu d'un milieu moins favorisé. Les acteurs institutionnels doivent faire preuve de compréhension envers la situation des parents. Ce manque de moyen financier crée une discrimination indirecte à l'encontre des élèves porteurs

de troubles spécifiques de l'apprentissage pour lesquels les parents ne disposent pas des moyens nécessaires pour réaliser le bilan ainsi que le suivi de leur enfant.

« Je dirai qu'il y a trois sortes de parents. Il y a les parents qui suivent super bien, qui sont relativement reconnaissants. Puis, il y a les parents qui se leurrent, pour qui leur enfant n'a pas de problème. On aura tendance à vite dire que c'est de la faute de l'enseignant, que si l'enfant a des difficultés, c'est parce que l'enseignant ne fait pas ce qu'il faut. (...) Le troisième, ce sont les parents qui sont sympas, mais, qui le reconnaissent ou non, sont limités. Ils ne savent pas aider leurs enfants et ils reportent tout sur l'enseignante. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec une enseignante de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé - Annexe 11)

« Les enfants qui ont des troubles de l'apprentissage dans une bonne famille, c'est plus « facilement » résorbé. Quand c'est dans des milieux plus défavorisés, c'est plus compliqué. » (Extrait issu de l'entretien réalisé avec une enseignante de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé - Annexe 11)

La collaboration avec les professionnels de la santé est également jugée variable. Les enseignants estiment la collaboration avec les professionnels de la santé comme étant importante au bon accompagnement en classe de ceux-ci. Cependant, les enseignants ne sont pas systématiquement mis en contact avec les professionnels. Ce manque de collaboration peut être impacté à un manque de temps des acteurs institutionnels ainsi que des professionnels de la santé pour l'organisation, par exemple, de réunion de travail collaboratif sur les besoins d'un élève.

« C'est fondamental. On a des contacts réguliers, c'est très important. » (Extrait issu de l'entretien mené avec la directrice de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé – Annexe 6)

« Il y en a certaines qui préfèrent faire leur popote et puis passer par les parents. Je ne vais pas dire qu'elles refusent le contact avec moi, mais quand j'engage le contact, elles ne sont pas vraiment coopérantes. Et il y en a d'autres qui viennent juste me parler, enfin, c'est une logopède que je connais bien, et elle vient plus me demander quand elle a besoin ou un avis, mais aussi non, elle sait ce qu'elle fait. Je n'ai pas vraiment de contact cette année, j'en avais

plus l'année passée avec les neuropsychologues ou les logopédistes, les ergothérapeutes ou autres. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé – Annexe 7)

« Ça dépend de chacun et ça dépend aussi de nos disponibilités. Nous non plus on n'est pas toujours disponibles pour leur sonner. Ce n'est pas toujours évident. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé – Annexe 10)

Les enseignants rencontrés font de leur mieux pour accompagner les élèves qui en ont besoin. Ils soulignent néanmoins le manque d'implication de certains de leurs collègues dans la prise en charge des élèves en situation de handicap. L'étude exploratoire menée par PHILION R., DOUCET M., COTE C., NADON M., CHAPLEAU N., LAPLANTE L., MIHALACHE I.⁸⁸ au Canada et portant sur les représentations de 600 professeurs face à l'inclusion des élèves en situation de handicap poursuivant des études de niveau universitaire, nous montre les enseignants mal à l'aise avec les élèves en situation de handicap expriment un inconfort ainsi qu'une incompréhension des besoins des élèves ainsi que des aménagements nécessaires. Dès lors, nous pouvons supposer que les enseignants peu impliqués présentent des peurs et des réticences dues à une incompréhension des besoins spécifiques présentés par les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. D'autre part, cette incompréhension résulte d'un manque de formation et d'information des acteurs sur le sujet.

Résultats issus de l'enseignement spécialisé

Les classes de l'enseignement spécialisées sont constituées sur base de critères. Elles regroupent donc des élèves présentant des troubles, des besoins et un niveau de maturité semblables.

Les différents acteurs de l'enseignement spécialisé déplorent également une collaboration variable avec les parents. Ceux-ci peuvent se montrer particulièrement investis dans le parcours

⁸⁸ PHILION R., DOUCET M., COTE C., NADON M., CHAPLEAU N., LAPLANTE L., MIHALACHE I., « Les représentations des professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

et le suivi de leur enfant, notamment lorsque celui-ci est en intégration, ainsi que reconnaissants de l'évolution générale de celui-ci. A contrario, les parents peuvent manquer d'implication dans la scolarisation de leur enfant. Outre le deuil de la situation que certains parents doivent faire, d'autres n'envisagent pas la scolarisation de leur enfant autrement que dans l'enseignement spécialisé. Les parents disposent de tous pouvoirs sur l'orientation scolaire de leur enfant. Ce qui conduit, dans certains cas, à une orientation tardive des élèves vers l'enseignement spécialisé, limitant dès lors leurs chances de réintégrer l'enseignement ordinaire.

« (...) C'est malheureux à dire, mais s'ils mettent l'argent, c'est qu'ils le font pour leur enfant. Après, il ne faut pas dire non plus, il y a des parents qui n'ont pas les moyens, mais qui suivent bien leur enfant. Ils sont parfois plus désorientés et il faut pouvoir les aider pour trouver des astuces de centre qui coûtent moins cher. Et puis, on a des parents qui n'en ont rien à faire, à partir du moment où le papier est rempli pour avoir les allocations majorées, c'est le principal. On a déjà vécu des choses dramatiques ici, on est tout content de leur dire que l'enfant va pouvoir retourner dans l'enseignement ordinaire et qu'on nous dit qu'il n'en est pas question parce que dans la famille, ils ont tous été dans l'enseignement spécialisé et qu'on n'imagine pas de perdre les allocations. » (Extrait issu de l'entretien mené avec le directeur de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 12)

« (...) Et l'on a donné tous les pouvoirs aux parents, si les parents ne font pas le nécessaire ou ne disent pas oui pour que leur enfant soit orienté en spécialisé, on ne sait rien faire. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 13)

Pour les familles issues d'un milieu moins favorisé, l'enseignement spécialisé présente un avantage financier non négligeable en raison de la réalisation de bilan ainsi que le suivi en interne par l'équipe pluridisciplinaire. Seuls les suivis spécifiques sont réalisés avec des professionnels de la santé extérieurs à l'établissement. L'avantage financier présenté par l'enseignement spécialisé constitue une discrimination indirecte envers les élèves issus d'un milieu socio-économique moins favorisé et scolarisés dans l'enseignement fondamental ordinaire.

« Il y a beaucoup de parents qui sont soulagés quand les enfants sont inscrits chez nous. Ils savent qu'il va y avoir une prise en charge logopédique et en plus des aides de toutes sortes, ils sont soulagés. Ce sont des parents qui ont parfois fait appel à des logopèdes extérieurs. Ils savent qu'ici l'enfant va être pris en charge et super encadré. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 14)

d) Les aménagements raisonnables

Aménagements raisonnables	
Le but de cette rubrique est d'interroger les acteurs institutionnels sur la mise en place des aménagements raisonnables.	
Enseignement fondamental ordinaire	Enseignement spécialisé
➤ Travailler en concertation ➤ Globaliser — Cibler ➤ Manquer de formation ➤ Manquer de moyens ➤ S'impliquer ➤ Rester dans le « raisonnable » ➤ Faire de son mieux ➤ Climat de tolérance et d'entraide	➤ Former ➤ Donner les moyens ➤ Stigmatisation ➤ Faire preuve de compassion ➤ Manquer d'implication ➤ Impact du comportement ➤ Sentiment d'intrusion

Résultats issus de l'enseignement fondamental ordinaire

Les enseignants de l'enseignement fondamental ordinaire soulignent le manque de formation, d'expérience de terrain ainsi que d'un travail en concertation avec les professionnels de la santé afin de pouvoir accompagner efficacement les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

Afin d'accompagner au mieux ces enfants, les enseignants mettent en place des aménagements raisonnables. Ceux-ci sont mis en place de manière volontaire ou sur base de recommandations des professionnels de la santé. Lorsque ces aménagements peuvent être globalisés à l'ensemble de la classe, les enseignants les rendent accessibles à tous les élèves afin de se faciliter la tâche. Cette globalisation évite également de marquer la différence entre les élèves et donc de

stigmatiser les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Lorsque des aménagements doivent être mis en place de manière individuelle et plus ciblée, les enseignants font de leur mieux.

« On peut se dire qu'une chose est raisonnable pour sa classe parce qu'on a que 16 élèves et qu'on peut le faire, mais si j'ai 25 élèves, c'est beaucoup moins raisonnable.(...) Les adaptations ne doivent pas non plus nuire aux autres. Je fais ce que je peux, sans délaisser les autres.(...) Les aménagements raisonnables c'est, on peut faire telle, telle et telle chose, mais il y a des choses qui fonctionneront, des choses qui ne fonctionneront pas et des choses qui ne sont pas possibles d'un point de vue pratique. On essaie de s'adapter comme on peut avec les réalités du terrain. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu moins favorisé – Annexe 10)

Ces résultats rencontrent les résultats issus de l'enquête de terrain menée par GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁸⁹ en France à la rentrée 2003. Cette enquête soulève la volonté des enseignants impliqués à mettre en place des aménagements pédagogiques pour venir en aide aux élèves en situation de handicap ainsi que le défi que représente la mise en place de ces aménagements pour les enseignants. Les enseignants constatent également que certains aménagements peuvent être bénéfiques à l'ensemble de la classe, ce qui rencontre la globalisation de certains aménagements réalisée par les enseignants rencontrés. La globalisation de certains aménagements consiste en une évolution des méthodes pédagogiques de manière générale. Ces aménagements invitent à une réelle évolution du métier d'enseignant et, dès lors, de leurs méthodes pédagogiques au quotidien.

Les acteurs institutionnels manquent de moyens. Le fonctionnement de l'enseignement fondamental ordinaire ne permet pas la mise en place de tous les aménagements nécessaires, pour des raisons structurelles et organisationnelles notamment. Les volumes de classe sont jugés trop conséquents afin de pouvoir assurer un suivi optimal des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Par ailleurs, les acteurs institutionnels, et plus particulièrement les enseignants, peuvent être confrontés à des parents très exigeants et peu reconnaissants des

⁸⁹ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008

aménagements mis en place. Certains aménagements ne sont dès lors plus raisonnables au sens du décret. Les enseignants cherchent à mettre en place un climat de tolérance et d'entraide au sein de leurs classes, ce qui permet d'éviter la stigmatisation.

« Oui, sauf que les parents c'est « vous devez mettre des aménagements en place ». Mais, ils ne se renseignent pas sur quels aménagements. Quand on fouille, un petit peu le décret, c'est finalement assez limité. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé – Annexe 8)

D'autre part, les acteurs institutionnels, directions et enseignants, soulignent les lacunes de la formation initiale. Celle-ci est jugée trop théorique et pas assez axée sur la réalité de terrain. La diversité croissante de la population scolaire amène les acteurs institutionnels à s'intéresser et à s'investir dans la gestion de celle-ci. Les enseignants rencontrés ont suivi des formations de façon continue, car ils estimaient ne pas être suffisamment préparés à la gestion de cette diversité, et plus particulièrement à la gestion et à l'accompagnement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. La formation continue demande de la motivation ainsi qu'un intérêt certain des enseignants au sujet qui nous occupe. Les séminaires d'expert menés dans le cadre du Baromètre de la diversité commandité par UNIA⁹⁰ présenté précédemment mettent également en avant le manque de formation et d'information des acteurs institutionnel concernant l'intégration. Nous pouvons donc supposé qu'il en va de même concernant l'inclusion et la mise en place des aménagements raisonnables pour les élèves présentant des besoins spécifiques. Le second séminaire d'expert remet également en cause la formation initiale des enseignants sur la question de la diversité scolaire. Par ailleurs, le manque de formation a déjà été mis en avant lors de l'analyse des précédentes rubriques. Ce manque de formation est d'information est donc au cœur de la prise en charge de la diversité, de la compréhension des troubles spécifiques de l'apprentissage et de la mise en place des aménagements raisonnables nécessaires à la mise en place du processus d'inclusion.

« Je pense que, à la Haute-Ecole, il faudrait qu'ils... après ça va changer avec le Pacte d'Excellence, je le sais, mais, il faut vraiment qu'ils se focalisent sur de la pratique à fond et pas des grandes théories. Vous verriez mes cours de psychologie que j'ai

⁹⁰ UNIA, Baromètre de la diversité – Enseignement, Bruxelles, Février 2018.

étudiés, étudiés, étudiés. Alors, oui, ça me forme quand je vois un enfant, je me dis « ha oui c'est peut-être ça parce que... », et c'est dans une partie de ma tête ce genre de choses, mais... ça serait tellement plus enrichissant d'aller sur le terrain, de voir les cas, de voir les enfants à troubles. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé – Annexe 7)

Le métier d'enseignant est en réelle évolution. Ce qui rencontre également l'un des résultats issus de l'enquête de terrain menée par GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁹¹ précédemment citée.

Résultats issus de l'enseignement spécialisé

Lors de leurs intégrations, les MEI sont immergées dans le fonctionnement quotidien des classes. Certains enseignants de l'enseignement fondamental ordinaire prennent la venue des MEI comme une intrusion dans leur travail. Dès lors, la mise en place d'une coopération entre les MEI et les enseignants peut-être complexe.

« Ça dépend aussi des enseignants, il y en a qui ne sont pas du tout investis. Il y a des enseignants qui n'aiment pas qu'on rentre dans leur classe, dans leur petit truc. (...) Ça dépend vraiment des enseignantes sur lesquelles on tombe. Il y a des enseignantes qui sont hyper ouvertes, qui sont dans la collaboration, qui vont prendre ça comme une aide. On se sent valorisé.(...) Mais, il y en a avec qui c'est compliqué. Pourtant, on insiste vraiment lors de la mise en place du projet sur le fait que les parents doivent être partenaires, l'enseignement spécialisé doit être partenaire, l'enseignement ordinaire, l'instit, la direction... S'il y a un grain de sable, c'est pour l'enfant que ça va être négatif. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 14)

⁹¹ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008

Ces constatations rencontrent les résultats de l'étude menée par TOULLEC-THERY M. et BRISSIAUD M.⁹² portant sur la coopération entre les professeurs de CE2, équivalent à la 3^e primaire en Belgique, et l'AVS. L'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) peut être comparé au MEI (Maitre d'Enseignement Spécialisé) en ce sens qu'ils s'occupent de l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans des classes de l'enseignement spécialisé ou de l'enseignement ordinaire. L'étude met en avant la complexité de la coopération entre les enseignants et les AVS, alors que cette collaboration est essentielle à un accompagnement cohérent de l'élève.

Les MEI soulignent le manque de formation des enseignants dans la gestion des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Il faut donner les moyens financiers, humains, organisationnels aux établissements de l'enseignement ordinaire fondamental afin d'assurer un accompagnement optimal.

« (...) Les enseignants sont très mal formés. C'est parce que moi, je suis dedans, j'ai fait des formations par rapport à ça et que je suis formée maintenant. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 13)

Le manque de formation, d'intérêt ou d'implication des acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire conduit à des situations de discrimination dans lesquelles les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent être laissés pour compte dans le fond de la classe. Le comportement des enseignants envers ces élèves peut avoir de lourdes conséquences sur la scolarité future de ceux-ci. Outre le retard scolaire accumulé, ces élèves souffrent psychologiquement de leur situation. Les enseignants sont appelés à faire preuve d'implication, mais également de compassion envers les enfants en difficultés. Les travaux de GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁹³ soulignent les différents obstacles rencontrés par les acteurs institutionnels dans la mise en place du processus d'inclusion. L'un

⁹² TOULLEC-THERY M., BRISSIAUD M., « Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas de l'accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1, N° 57, p. 139-153.

⁹³ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008.

de ces obstacles porte sur la scolarisation de l'élève. L'inclusion physique n'induit pas systématiquement l'intégration sociale et scolaire de l'élève. Dès lors, l'implication de l'enseignant ainsi que son comportement peuvent grandement induire la poursuite scolaire de l'élève présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, dans le sujet qui nous occupe.

Les entretiens menés dans l'enseignement spécialisé, nous permettent de relever les stéréotypes dont sont porteurs les élèves en situation de handicap et plus particulièrement, dans la problématique qui nous occupe, les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Ces élèves sont catégorisés d'élèves « difficiles » ou qui « n'écoutent pas ». Effectivement, comme l'ont souligné GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁹⁴, la mise en place du processus d'inclusion entraîne une remise en cause des croyances selon lesquelles un élève en situation de handicap serait mieux dans l'enseignement spécialisé. L'image du handicap évolue avec le temps, mais l'évolution des mentalités doit suivre.

e) Dispositif d'inclusion

Dispositif d'inclusion	
Finalement, cette dernière rubrique vise à connaître le point de vue des acteurs institutionnels sur le processus d'inclusion prôné par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.	
Enseignement fondamental ordinaire	Enseignement spécialisé
➤ Se montrer favorable ➤ Manquer de moyens ➤ Être raisonnable ➤ Apprendre la tolérance ➤ Mettre des limites ➤ Être formé ➤ Image positive	➤ Donner les moyens ➤ Être raisonnable ➤ Modifier le système ➤ Mettre des limites

⁹⁴ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008.

Résultats issus de l'enseignement fondamental ordinaire

Les acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire se disent favorables au processus d'inclusion prôné par la Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Afin de rendre l'accompagnement des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage optimal, sans porter préjudice au reste de la classe, les acteurs soulignent le manque de moyens, autant sur le plan humain que financier ou matériel. Ils soulèvent également le manque de formation adéquate lors de la formation initiale. Le recours à la formation continue demande une implication et une motivation certaine des acteurs.

Ces résultats confortent les résultats issus de l'étude menée en 2015 au Canada par DUBE F., DUFOUR F., CHENIER C. et MEUNIER H.⁹⁵ et portant sur les croyances, les attitudes ainsi que le sentiment d'efficacité des enseignants. Cette étude met en avant le fait que les enseignants se disent plutôt favorable à l'inclusion, mais également le manque de formations adéquates, tout comme le manque de moyens financiers et humains nécessaires à la mise en place du processus d'inclusion.

Ces résultats rencontrent également les résultats issus du second séminaire des experts mené dans le cadre du Baromètre de la diversité commandité par UNIA⁹⁶ à l'issue duquel les acteurs institutionnels remettent en cause la formation initiale des enseignants en ce qui concerne la diversité scolaire au sens large.

Ils appellent aussi à être raisonnable. Il est primordial d'être raisonnable et de veiller au bien-être de l'élève. Dans certains cas, il est préférable de recourir à l'enseignement spécialisé pour le bien-être de l'élève. Notamment lorsque l'élève présente un QI limité, un retard scolaire trop important ou de multipathologies. D'autre part, l'enseignement spécialisé est perçu de façon positive par les différents acteurs institutionnels en raison de sa structure adaptée.

⁹⁵ DUBÉ F., DUFOUR F., CHENIER C., MEUNIER H., « Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

⁹⁶ UNIA, Baromètre de la diversité – Enseignement, Bruxelles, Février 2018.

« Moi, je dirai que jusqu'à un certain niveau l'inclusion est possible et bonne. Mais après, quand l'enfant accumule trop de difficultés, je trouve qu'il a besoin d'autre chose. Il faudrait pouvoir avoir une assistance en classe, pouvoir retourner dans un groupe avec des enfants qui ont les mêmes difficultés à certains moments de la semaine. Je pense qu'à un moment, l'enfant se sent quand même un peu mis de côté, il se sent différent de toute façon. On ne lui rend pas service en le laissant dans le bain de tous les autres. Oui, ça tire vers le haut, mais il y a une limite. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une enseignante de l'établissement de l'enseignement fondamental ordinaire de milieu plus favorisé – Annexe 8)

L'accueil et le maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental ordinaire appellent à la tolérance des acteurs ainsi que des élèves.

Une autre limite posée par les acteurs, bien qu'hors champ de notre question de recherche, porte sur l'accueil des élèves présentant des troubles du comportement qui sont jugés comme étant difficiles à gérer. Cette limite rencontre également l'un des obstacles soulevés par GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y. et ROUSSEY J.-Y.⁹⁷, selon lequel la nature et l'importance du handicap peut avoir un impact sur la mise en place du processus d'inclusion.

Résultats issus de l'enseignement spécialisé

De manière générale, les acteurs de l'enseignement spécialisé considèrent l'intégration ainsi que le processus d'inclusion réalisable et porteur moyennant plusieurs facteurs.

Premièrement, les enseignants de l'enseignement fondamental ordinaire doivent être formés, intéressés et impliqués dans l'accompagnement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.

Deuxièmement, les moyens humains, financiers et organisationnels doivent être mis à disposition des établissements. L'organisation de l'enseignement fondamental ordinaire ainsi

⁹⁷ GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008.

que la pression du programme subie par l'enseignement fondamental ordinaire ne permettent pas aux acteurs de prendre le temps pour les élèves et d'individualiser les apprentissages.

« Avec les systèmes d'enseignement en Belgique, les enseignants sont plus préoccupés par leur programme. Et ce n'est pas contre eux, c'est ce qu'on leur demande. Ils n'ont pas le temps de s'attarder sur les difficultés d'un groupe mineur d'enfants dans la classe. Ce sont des enfants qui vont être complètement en décrochage et qu'on ne va pas forcément aider comme nous on le fait ici. Nous, on prend le temps, bien sûr qu'on se fixe des objectifs, mais on a moins cette pression. On prend plus le temps d'échanger. Quand il y a un souci, on s'arrête, on analyse, on donne la parole à toutes les personnes qui sont en contact avec l'enfant pour trouver une solution. On n'attend pas que le bateau coule. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 14)

Troisièmement, les acteurs invitent parents et enseignant à être raisonnables et à veiller au bien-être de l'élève.

« Oui, le déficit intellectuel et la sévérité du trouble jouent. Dans l'enseignement spécialisé, on peut plus facilement pallier à ce genre de choses en faisant des activités plus courtes, en ayant des aides-intermédiaires... Chez nous, on peut se permettre de stopper une activité parce qu'on se rend compte que ça ne va pas. » (Extrait issu de l'entretien mené avec une MEI de l'établissement de l'enseignement spécialisé – Annexe 14)

Ces résultats rencontrent également ceux issus de l'étude menée en 2015 au Canada par DUBÉ F., DUFOUR F., CHENIER C. et MEUNIER H.⁹⁸ précédemment présentés.

À terme, les acteurs de l'enseignement spécialisé espèrent ne pas voir l'enseignement de type 8 disparaître même s'ils sont conscients qu'ils ne scolariseront plus que les élèves présentant des troubles modérés à sévères ou présentant des capacités intellectuelles limitées.

⁹⁸ DUBÉ F., DUFOUR F., CHENIER C., MEUNIER H., « Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

4. Limites des entretiens

Les entretiens menés dans les établissements d'enseignement fondamental ordinaire présentent plusieurs limites.

Premièrement, ces entretiens ont pu être menés dans des établissements ouverts à la problématique qui nous occupe, à savoir la scolarisation des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage ainsi qu'à la mise en place des aménagements raisonnables y relatifs.

Deuxièmement, les différents acteurs institutionnels rencontrés lors des entretiens étaient tous sensibilisés à la problématique. Il n'a effectivement pas été possible de réaliser des entretiens dans des établissements ou avec des acteurs institutionnels moins ouverts au sujet, car la possibilité de réaliser des entretiens a d'emblée été refusée.

Certains éléments, notamment ceux portant sur la stigmatisation, la représentation sociale et la discrimination de certains élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage, n'ont pu être analysés qu'au travers du regard ainsi que de l'expérience de terrain des différents acteurs de l'enseignement spécialisé, et plus particulièrement des MEI (Maître d'Enseignement Individualisé) dans le cadre des intégrations menées.

5. Synthèse des résultats

Pour terminer, reprenons les résultats issus de l'analyse des entretiens sous forme de synthèse tout en les mettant en relation avec les différentes hypothèses posées.

Dans un premier temps, nous pouvons constater une hétérogénéité croissante des groupes classes dans l'enseignement fondamental ordinaire ainsi qu'une augmentation du recours à l'enseignement de type 8 dans l'enseignement spécialisé. Dans les deux établissements de l'enseignement fondamental ordinaire dans lesquels les entretiens ont été menés, je n'ai pas soulevé de différence entre l'établissement de milieu plus favorisé et l'établissement de milieu moins favorisé. Effectivement, les deux établissements constatent une hétérogénéité croissante

de la population scolaire. La seule différence constatée porte sur la prise en charge des élèves qui peut être plus compliquée pour les parents issus d'un milieu socio-économique plus faible.

La première hypothèse porte sur les représentations sociales des différents acteurs institutionnels, enseignants et directions, relatives au handicap. J'avais émis l'hypothèse selon laquelle ces représentations impactent la mise en place du processus d'inclusion des élèves en situation de handicap, et dans le cas qui nous intéresse des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

Comme cela a déjà été exposé précédemment, les différents acteurs rencontrés lors des entretiens étaient tous ouverts et sensibilisés à la problématique qui nous occupe. Les acteurs de l'enseignement ordinaire fondamental rencontrés font preuve de tolérance et de compréhension envers les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage et font de leur mieux pour mettre en place des aménagements raisonnables. Les acteurs rencontrés semblent avoir une représentation sociale positive de ces élèves et ne présentent pas de préjugés ou de stéréotypes. Cependant, nous ne pouvons malheureusement pas faire une généralité de ce type de comportement positif. Certains acteurs institutionnels restent fermés à la problématique qui nous occupe et stigmatisent les élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage. Dans certaines situations, ces élèves peuvent être victimes de discrimination indirecte. Dès lors, la sensibilisation ainsi que la formation des acteurs institutionnels quant à la gestion des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage, impactent leurs représentations sociales ainsi que la mise en place du processus d'inclusion.

La deuxième hypothèse porte sur la formation initiale des enseignants qui ne leur permet pas de disposer des connaissances nécessaires en matière de gestion, de compréhension et de prise en charge des élèves en situation de handicap.

Cette hypothèse semble se confirmer. En effet, lors des entretiens, les enseignants ont fait part du manque de préparation ressenti à l'issue de la formation initiale. Celle-ci est jugée trop théorique et pas assez axée sur la réalité de terrain. La formation continue a été présentée comme essentielle par les enseignants rencontrés. Effectivement, ceux-ci ne se sentaient pas suffisamment préparés et ne disposaient pas des connaissances nécessaires à la prise en charge ainsi qu'à l'accompagnement des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement

présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage. C'est sur base de la formation continue que les enseignants rencontrés sont en mesure de repérer, alerter et ensuite accompagner aux mieux les troubles spécifiques de l'apprentissage par la mise en place d'aménagements raisonnables. Notons cependant que la réforme de la formation initiale des enseignants devrait répondre à ces attentes.

La troisième hypothèse souligne le manque de collaboration entre enseignants, parents et professionnels de la santé afin de permettre une prise en charge optimale des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage.

La collaboration entre les différents acteurs, effectivement essentielle à la bonne prise en charge de l'élève, est variable. La collaboration avec les parents peut être rendue difficile suite à un manque de compréhension de ceux-ci. Le milieu socio-économique dont est issu l'élève joue également un rôle dans la prise en charge de ces troubles. Malheureusement, certains parents ne disposent pas des moyens financiers nécessaires afin de faire diagnostiquer et suivre leur enfant. Dans ce cas, l'enseignement spécialisé présente un avantage financier certain étant donné que le diagnostic tout comme la prise en charge sont réalisés au sein de l'établissement. Cependant, cela ne signifie pas qu'un enfant issu d'un milieu socio-économique moins favorisé ne sera pas suivi, ni qu'un enfant issu d'un milieu socio-économique favorisé sera systématiquement suivi. D'autre part, certains parents sont très investis dans le suivi et l'accompagnement de leur enfant. Dans tous les cas, les parents doivent arriver à accepter la situation de leur enfant et faire le deuil de celle-ci. La collaboration avec les professionnels de la santé est également variable. Dans certains cas, les enseignants peuvent compter sur les professionnels afin de savoir quel(s) aménagement(s) mettre en place et discuter de la situation d'un élève. Dans d'autres cas, le lien entre professionnels de la santé et enseignant ne se fait pas. Ce manque de collaboration peut être impacté à un manque de temps des différents acteurs.

Finalement, la quatrième hypothèse porte sur la compréhension du décret portant sur les aménagements raisonnables par les enseignants. J'avais émis l'hypothèse selon laquelle certains enseignants trouvent ces aménagements raisonnables contraignants, bien que ceux-ci soient avant tout raisonnables pour l'enseignant et l'établissement.

Les acteurs institutionnels rencontrés ont une bonne compréhension de ce que sont les aménagements raisonnables et en mettent en place. Cependant, la formation initiale ne leur

permet pas de disposer des informations nécessaires à un accompagnement optimal des élèves qui en ont besoin, tout comme le manque de collaboration avec les professionnels de la santé. Les enseignants rencontrés mettent donc en place des aménagements raisonnables soit sur base volontaire soit sur base des recommandations d'un professionnel de la santé. Les aménagements sont rendus accessibles à l'ensemble de la classe lorsque c'est possible. Lorsque des aménagements plus particuliers ou plus ciblés doivent être mis en place, les enseignants font de leur mieux. Cependant, les acteurs soulignent le manque de moyens humains, financiers et organisationnels dont disposent les établissements de l'enseignement fondamental ordinaire.

En conclusion, outre le manque de formation ainsi que le manque de collaboration avec les parents et les professionnels de la santé, les acteurs institutionnels de l'enseignement fondamental ordinaire, mais également de l'enseignement spécialisé sont favorables au processus d'inclusion moyennant la mise à disposition des moyens humains, financiers et organisationnels nécessaires à celui-ci. Nous sommes face à une réelle transformation du métier d'enseignant.

Pour rappel, dans tous les cas, les acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire ainsi que de l'enseignement spécialisé appellent à être raisonnable et à veiller au bien-être de l'élève avant tout.

IV. Conclusion

Ce mémoire cherche à comprendre les différents obstacles psychosociaux rencontrés par les acteurs institutionnels dans la mise en place du processus d'inclusion des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.

Dans un premier temps, j'ai pris le temps de revenir sur un ensemble de définitions permettant de donner un cadre contextuel à ce mémoire. Ensuite, je me suis penchée sur la revue de la littérature en reprenant les différents travaux menés sur le sujet en Belgique, mais également en France et au Canada francophone afin d'élargir ma réflexion. Ces différents éléments m'ont permis d'établir la problématique qui nous occupe.

À l'issue des différents entretiens menés auprès des acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire ainsi qu'auprès des acteurs de l'enseignement spécialisé, nous pouvons dégager plusieurs obstacles psychosociaux à la mise en place du processus d'intégration des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.

Nous sommes face à une réelle mutation du métier d'enseignant. Les enseignants sont désormais contraint à la mise en place d'aménagements raisonnables pour lesquels ils n'ont pas tous les connaissances nécessaires. C'est pourquoi les enseignants impliqués ont recours à la formation continue. De nombreux enseignants mettent déjà des aménagements en place afin de venir en aide et d'accompagner au mieux les élèves qui en ont besoin. L'évolution législative de ces dernières années contraint à présent tous les enseignants à la mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques. Les acteurs institutionnels expriment un réel souhait quant à la réforme de la formation initiale des enseignants afin que les jeunes enseignants puissent se sentir mieux préparé à la gestion de l'hétérogénéité croissante du public scolaire.

Cette méconnaissance des troubles spécifiques de l'apprentissage ainsi que des aménagements raisonnables y relatifs conduit les acteurs institutionnels à la production de situation de discrimination indirecte envers les élèves catégorisés de « difficiles » ou qui « n'écoutent pas ».

D'autre part, le manque d'implication des parents ainsi que le milieu socioculturel dont l'élève est issu entravent le processus de diagnostic essentiel à la prise en charge de ces élèves. Un diagnostic précoce permet une prise en charge optimale des troubles spécifiques de l'apprentissage. La prise en charge précoce de ces élèves par les professionnels de la santé leur permet d'acquérir les outils nécessaires afin de pallier aux troubles.

Une collaboration accrue entre professionnels de la santé et acteurs institutionnels permettrait une relative validation des aménagements raisonnables mis en place. Par ailleurs, les acteurs de l'enseignement fondamental ordinaire ainsi que les familles sont invités à être raisonnables et à veiller au bien-être de l'enfant.

Le recours à l'enseignement spécialisé de type 8 reste une possibilité à ne pas négliger. La mise en place du processus d'intégration dépend notamment de la mise à disposition des moyens humains, financiers et organisationnels nécessaires aux établissements de l'enseignement fondamental ordinaire.

Tout part des formations, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, ainsi que des moyens financiers et humains mis à disposition.

En conclusion, la formation des acteurs institutionnels en matière de diversité, de troubles spécifiques de l'apprentissage et d'aménagements raisonnables y relatifs permettrait une évolution des pratiques pédagogiques allant dans le sens du processus d'inclusion. Cette inclusion des élèves porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage dans l'enseignement fondamental ordinaire permet, d'une part, une évolution positive des représentations sociales des acteurs institutionnels et, d'autre part, la poursuite ainsi que l'évolution des élèves dans leur scolarité au sein de l'enseignement fondamental ordinaire. Une collaboration accrue avec les professionnels de la santé, ainsi qu'une implication des parents dans la mise en place du processus d'inclusion ne peuvent qu'être bénéfiques.

Bibliographie

1. Ouvrages

GOFFMAN E., *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Traduit de l'anglais par Alain Kihm, Les éditions de Minuit, 1975.

GOSLING P., *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, (Psychologie sociale).

JOGUET J., *L'éducation inclusive : concrètement que faire ?*, Editions Tom Pousse, 2019.

MANNONI P., *Les représentations sociales*, Paris, Presse Universitaire de France, 7^e édition, 2016, (Que sais-je ?).

MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute, 2014, (L'enjeu scolaire).

MORET A., *Les troubles dys. En finir avec les idées reçues*, Dunod, 2018.

NIZET J., RIGAUX N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2005, (Repères).

RICHARDOT S., « Chapitre 16 : Représentations sociales et éducation », *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, Coordonné par Grégory Lo Monaco, Sylvain Delvouée et Patrick Rateau, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, (Ouvertures Psychologiques).

ROHMER O., LOUVET E., « Chapitre 12 : Pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? », *Psychologie de la discrimination et des préjugés : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2018.

SCHULTZ P., « Chapitre 15 : Trouble spécifique des apprentissages », *Traitement des troubles psychiatriques selon le DSM-5 et la CIM-10*, De Boeck Supérieur, décembre 2016, (Psychopharmacologie clinique). (Consulté en ligne le 09 janvier 2021 sur <https://books.google.be/>).

VALENCE A., *Les représentations sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, octobre 2010, (Le point sur... Psychologie).

VILLE I., FILLION E., RAVAUD J.-F., *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014, (Ouverture politique).

2. Articles de revues

DETRAUX J.-J., « Intégration versus inclusion : deux approches très différentes ! », *éduquer*, n°146, p. 15-17, mai 2019.

DUBE F., DUFOUR F., CHENIER C., MEUNIER H., « Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

GAREL J.-P., « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologues*, 122-123, p. 143-165, 2010.

GIAMI A., « Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. », *Sciences sociales et santé*, Volume 12, n° 1, pp. 31-60, 1994.

GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, 164, juillet septembre 2008.

HARMA K., GOMBERT A., MARRONE T., VERNAY F., « Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels », Groupe d'études de psychologie, *Bulletin de psychologie*, 2016/4, Numéro 544, p. 279-294.

LAFONTAINE D., BRICTEUX S., HINDRYCKX G., MATOUL A., QUITTRE V., *Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Décembre 2019.

MOUILLARD A., « Représentations sociales des élèves dits ordinaires et handicap », *Éducation*, 2014.

PHILION R., DOUCET M., COTE C., NADON M., CHAPLEAU N., LAPLANTE L., MIHALACHE I., « Les représentations des professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

ROUANET J-C., « La scolarisation de l'élève en situation de handicap et son accompagnement, un enjeu majeur », *Administration & Éducation*, 2016/2, N° 150, p. 77-82.

SAUNIER D., TOULLEC-THERY M., « Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante "ordinaire" et d'une enseignante spécialisée », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 2017/4, Vol. 50, p. 111-131.

TOULLEC-THERY M., BRISSIAUD M., « Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas de l'accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1, N° 57, p. 139-153.

TREMBLAY Ph., WOLFS J-L., DETRAUX J.J., « Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie », *Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Formation et en Éducation*, Strasbourg, 2007.

TREMBLAY S., LOISELLE C., « Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique », *Éducation et francophonie*, Volume 44, numéro 1, printemps 2016.

TRINQUIER M.-P., « Représentation des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves », *Revue Française de pédagogie*, 185, p. 103-116, 2013.

WINANCE M., « La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001 », *Dynamis*, 28, p. 377-406, 2008.

3. Décrets et textes de loi

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, A.Gt 20-03-2019.

Arrêté royal du 28 juin 1978 portant définition des types et organisation de l'enseignement spécial et déterminant les conditions d'admission et de maintien dans les divers niveaux d'enseignement spécial, M.B., 29/08/1978.

Décret du 27 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de « enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, M.B., 23/09/1197.

Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, M.B., 03/06/2004.

Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, M.B., 13/01/2009.

Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, M.B., 01/02/2018.

Loi du 19 mai 1914 sur l'instruction primaire, M.B., n ° 182, 25/07/1914.

Loi du 6 juillet 1970 portant sur l'enseignement spécial et intégré, M.B., 25/08/1970.

Loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination, M.B. 30/05/2007.

4. Autres documents

Fédération Wallonie-Bruxelles, L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.

Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2019, Administration générale de l'enseignement, Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n° 3 du groupe central, 7 mars 2017

JAMOULLE M., Introduction à la CIF, Introduction critique à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, UCL, janvier 2009.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, *Enseigner aux élèves avec des troubles d'apprentissages*, 2012.

Observation générale n° 4 du Comité ONU sur le droit à l'éducation inclusive, novembre 2016, §11, pp. 3 et 4.

UNIA, *Baromètre de la diversité – Enseignement*, Bruxelles, Février 2018.

Annexes

Table des matières

Annexe 1 - Guide d'entretien semi-directif à destination des directeurs dans l'enseignement ordinaire fondamental	
Annexe 2 - Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants de 3 ^{ième} primaire dans l'enseignement fondamental	
Annexe 3 - Guide d'entretien semi-directif à destination des directions de l'enseignement spécialisé (type 8)	
Annexe 4 - Guide d'entretien semi-directif à destination des équipes pédagogique de l'enseignement spécialisé (type 8)	
Annexe 5 - Guide d'entretien semi-directif à destination de l'équipe paramédicale de l'enseignement spécialisé (type 8)	
Annexe 6 — Entretien réalisé avec la directrice d'un établissement de la commune de Walcourt présentant un niveau socio-économique plus favorable (sur base du guide d'entretien - Annexe 1).....	
Annexe 7 — Entretien réalisé avec une enseignante d'une classe de 3e et 4e primaire d'un établissement de la commune de Walcourt présentant un niveau socio-économique plus favorable (sur base du guide d'entretien - Annexe 2).....	
Annexe 8 — Entretien réalisé avec une enseignante d'une classe de 5e et 6e primaire d'un établissement de la commune de Walcourt présentant un niveau socio-économique plus favorable (sur base du guide d'entretien - Annexe 2).....	
Annexe 9 — Entretien réalisé avec le directeur d'un établissement présentant un niveau socio-économique moins favorable (sur base du guide d'entretien - Annexe 1)	

Annexe 10 — Entretien réalisé avec une enseignante d’une classe de 3e primaire d’un établissement présentant un niveau socio-économique moins favorable (sur base du guide d’entretien - Annexe 2)	
Annexe 11 — Entretien réalisé avec une enseignante d’une classe de 4e primaire d’un établissement de la commune Sambreville présentant un niveau socio-économique moins favorable (sur base du guide d’entretien - Annexe 2).....	
Annexe 12 — Entretien réalisé avec le directeur d’un établissement de l’enseignement spécialisé de la commune de Charleroi (sur base du guide d’entretien - Annexe 3)	
Annexe 13 — Entretien réalisé avec une MEI (Maître d’Enseignement Individualisé) d’un établissement de l’enseignement spécialisé de la commune de Charleroi (sur base du guide d’entretien - Annexe 4)	
Annexe 14 — Entretien réalisé avec une MEI (Maître d’Enseignement Individualisé) d’un établissement de l’enseignement spécialisé de la commune de Charleroi (sur base du guide d’entretien - Annexe 4)	
Annexe 15 — Entretien réalisé avec une logopède de l’équipe médicale de l’enseignement spécialisé de la commune de Charleroi (sur base du guide d’entretien - Annexe 5)	
Annexe 11 Bis – CRS – Dossier élève en difficulté	
Annexe 14 Bis – Farde jaune – Remédiation MEI	