

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2008-2009

30 SEPTEMBRE 2008

COLLOQUE : " LES ENFANTS EN SITUATION DE
HANDICAP : UNE RICHESSE POUR L'ECOLE" -

"PLACE AUX ACTES"

COMPTE RENDU INTEGRAL

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTS	3
1 Colloque organisé par le parlement de la Communauté française le mardi 30 septembre 2008	3
LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : UNE RICHESSE POUR L'ÉCOLE, PLACE AUX ACTES	4
1 Introduction par Mme Julie de Grootte	4
2 Conclusion des présidents d'atelier	19
ATELIERS	28
1 Atelier 1 : Formation initiale et continuée	28
1.1 Intervention de M. Philippe Tremblay : La formation inclusive	35
1.2 Intervention (transparents) de Mme Isabelle Montulet, Haute École Libre Mosane (HELMO), Services de l'APEM-t21 (asbl) : Les enfants en situation de handicap à l'école. Formation initiale et continue des professionnels	38
2 Atelier 2 : Intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire.	40
3 Atelier n° 3 : Enseignement spécialisé	51
4 Atelier n° 4 : Accompagnement des familles	63

PRÉSENTS

1 Colloque organisé par le parlement de la Communauté française le mardi 30 septembre 2008

Présidence de Mme Julie de Grootte, présidente de la commission de l'Éducation du parlement de la Communauté française.

– *Le colloque commence à 9 h 40.*

Les orateurs

Mme Mary Kyriazopoulou, représentante de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

M. Jean-François Delsarte, secrétaire général adjoint du SEGEC-FEDEFOC – Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé,

Mme Rosanna Delussu, conseillère CECP, Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé,

M. Jean-Pierre Coenen, président de la Ligue des Droits de l'Enfant,

M. Marco Di Duca, chercheur, psychologue, directeur du CEFES-ULB

Mme Fassiaux-Looten, députée,

M. Yves Reinkin, député,

M. Marc Elsen, député,

Mme Caroline Persoons, députée

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire,

Les parlementaires

Mme Anne Delvaux, sénatrice,

Mme Françoise Bertieaux, députée de la Communauté française,

M. Paul Galand, député de la Communauté française,

Mme Véronique Jamouille, députée de la Communauté française,

M. Marcel Neven, député de la Communauté française,

M. Joël Riguelle, député bruxellois,

Les collaborateurs et experts

M. Roger Caloine, collaborateur au cabinet de Mme Fernandez Fernandez, secrétaire d'Etat aux

Personnes handicapées,

M. Patrick Beaufort, collaborateur au cabinet de M. Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire,

Mme Véronique Gailly, conseillère politique de Mme Huytebroeck, ministre de la Région de Bruxelles-Capitale chargée de l'Environnement, de l'Energie, de l'Aide aux personnes et du Tourisme,

Mme Joëlle Hardy, collaboratrice du groupe PS du parlement de la Communauté française,

M. Didier Stampart, collaborateur du groupe PS du parlement de la Communauté française,

Mme Delphine Gilman, collaboratrice du groupe PS du parlement de la Communauté française,

Mme Gwendoline Wyard, collaboratrice du groupe PS du parlement de la Communauté française,

M. Nicolas Somville, collaborateur du groupe MR du parlement de la Communauté française,

M. Léandre Jauniaux, collaborateur du groupe CDh du parlement de la Communauté française,

M. Serge de Foestraets, collaborateur de Mme Julie de Grootte

Les fonctionnaires du PCF

M. Geoffrey Dieudonné et Mme Khadija El Hajjaji, secrétaires de la Commission de l'Éducation,

Mme Rottiers, attachée, service des relations publiques

Mme Brouir, fonctionnaire

LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : UNE RICHESSE POUR L'ÉCOLE, PLACE AUX ACTES

1 Introduction par Mme Julie de Groote

Mme Julie de Groote. – Mesdames, messieurs, permettez-moi tout d'abord, au nom de tous mes collègues et en guise de bienvenue, de vous remercier d'être si nombreux aujourd'hui pour notre journée consacrée à l'intégration des enfants handicapés à l'école. Cette forte participation est très importante pour nous car elle véhicule un triple message.

Le premier révèle une attente, un besoin. Vous êtes venus nombreux pour être écoutés, pour échanger mais surtout pour que vos demandes soient traduites en actions concrètes. Vous n'êtes pas venus entendre un discours unanime ; chaque intégration d'enfant handicapé est unique. C'est un sujet qui recouvre de multiples vécus. Face à cette réalité, il faut donner des réponses multiples, adaptées à la situation particulière de l'enfant. Notre parti pris, celui de tous mes collègues des groupes démocratiques qui présideront les ateliers, a été le militantisme pour l'intégration. Mais qui dit militantisme ne veut pas dire que nous nous limitons au message trop simpliste du « tout à l'intégration ». Intégration ne signifie pas assimilation. Le parcours scolaire d'un enfant différent reste éminemment personnel. L'intégration s'entend ici aussi bien dans le sens de l'intégration de l'enfant avec handicap dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.

Le deuxième message est politique et nous le recevons comme tel. La Communauté française peut se féliciter de disposer d'un enseignement spécialisé qui compte 250 écoles et accueille 32 000 élèves. Nous pouvons faire état d'un extraordinaire dynamisme associatif, de structures scolaires prêtes à relever le défi d'intégrer la différence comme un enrichissement dans le parcours scolaire. Mais il faut que le politique prenne le relais, en évaluant ce qui existe et ce qui est attendu. Il faut surtout qu'il y réponde. Il doit le faire en prévoyant un cadre budgétaire suffisant. Vous n'avez eu de cesse de répéter que le handicap ne peut être rencontré sans moyens et qu'on ne peut tolérer que des politiques d'annonce prennent parfois le pas sur des réformes structurelles en faveur de l'intégration.

Enfin, vous avez demandé au monde politique une réponse qui soit à la fois forte et inventive. Au

nom de tous mes collègues ici présents, je voudrais dire que nous n'avons pas été en reste. Une fois n'est pas coutume, cela me permet, avec un brin d'ironie, de tordre le cou à trois mythes bien ancrés : à savoir que le parlement ne travaille pas ; qu'il se contente d'entériner les propositions du gouvernement et que les députés ne collaborent pas entre eux. Je pense qu'en cette matière, nous avons réussi à faire de la politique autrement.

Commençons par déconstruire le mythe selon lequel le parlement ne travaillerait pas. Or, nous avons œuvré avec beaucoup de détermination dans ce domaine. Nous avons en effet organisé de nombreuses auditions ; pris acte de l'avis 127, adopté à l'unanimité par le Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé – qui a été notre guide tout au long des travaux. Nous avons maintes fois interpellé le ministre de l'Enseignement et adopté une résolution à l'unanimité. Finalement, nous avons organisé ce colloque pour faire le point sur ces actions et celles qui restent à entreprendre. Pour nous, cette réunion est un moment fort. C'est la première fois qu'un colloque porte sur ce sujet dans cette assemblée. Il était grand temps et c'est l'aboutissement d'une longue procédure qui démontre toute la détermination des parlementaires.

Passons au second mythe qui voudrait que les politiques n'arrivent jamais à s'entendre et préfèrent s'enliser dans des querelles stériles entre majorité et opposition. Je dois avouer que, dans cet hémicycle, l'unanimité n'est pas habituellement la règle. Mais sur ce sujet, elle a été exceptionnelle, à tel point qu'outre l'adoption de la résolution, l'ensemble des collègues des partis démocratiques ont demandé qu'un seul discours soit prononcé. Non parce qu'il n'y aurait qu'un seul mode d'intégration, mais pour que le gouvernement entende un message fort et unique et puisse y donner suite.

Le troisième mythe, qui se confirme parfois, argue du fait que le parlement manquerait trop souvent d'imagination, et se contenterait d'entériner les projets du gouvernement plutôt que d'anticiper des réformes. Je vous invite à relire notre résolution. Nous ne nous sommes pas bornés à tenir des discours sur l'importance de l'intégration, nous avons émis des propositions très concrètes qui touchent tant à l'enseignement ordinaire qu'à l'enseignement spécialisé. De nos travaux et de leur aboutissement – la résolution –, je voudrais

retenir deux maîtres-mots : changement de mentalités et fluidité. Tant que le regard sur la différence ne sera pas modifié, tant qu'il y aura des freins et des peurs, nous continuerons à voir le handicap comme un problème plutôt que comme une richesse pour tous. L'apprentissage de la différence de l'autre est le premier pas vers la tolérance et le respect.

Nous avons également voulu pointer les secteurs qui doivent être décloisonnés et qui requièrent des collaborations. Il faut instaurer une plus grande fluidité entre les structures d'enseignement et faire en sorte qu'un enfant puisse être suivi d'une structure à l'autre par ceux qui l'accompagnent. C'est pourquoi je me réjouis que les deux structures de l'enseignement soient représentées dans cet hémicycle. Les collaborations entre CPMS spécialisés ou mixtes, et CPMS ordinaires doivent être favorisées et chacun d'entre eux doit pouvoir « comptabiliser » l'enfant. Pour faciliter l'intégration, les procédures administratives doivent être simplifiées et l'obligation de fréquenter l'enseignement spécialisé pendant trois mois avant de pouvoir suivre un enseignement ordinaire doit être supprimée. Voilà quelques-unes des propositions que nous avons souhaité faire figurer dans notre résolution.

Le gouvernement – et je salue la présence parmi nous de M. Beaufort – qui représente le ministre Dupont – a donné suite à cette résolution : onze mesures ont été adoptées. Certaines sont d'ailleurs directement d'application car elles ne nécessitent pas de nouvelle base réglementaire.

Je suis heureuse de vous annoncer que le gouvernement a adopté, le 12 septembre, en première lecture, un projet de décret portant diverses mesures à destination d'enfants à besoins spécifiques. Nous espérons que notre assemblée pourra adopter ce projet avant la fin de l'année. Notre résolution, les onze mesures du gouvernement, le projet de décret, tout comme ce colloque, s'inscrivent dans une même dynamique.

Nous entrons en période préélectorale. Des élections régionales et communautaires se tiendront en effet le 7 juin prochain. Nous aurons, entre partis politiques, l'occasion de nous affronter sur bien des sujets, mais pas sur celui-ci. Nous avons tous eu à cœur de défendre la cause des handicapés durant cette législature. Nous continuerons unanimement à la défendre pour qu'elle soit une priorité du prochain gouvernement. Mon souhait, partagé par mes collègues des partis démocratiques, est que nous écrivions ensemble, aujourd'hui et au cours des neuf prochains mois, une feuille de route pour le futur gouvernement qui

soit ambitieuse et novatrice, prévoie les moyens budgétaires nécessaires et fasse de l'intégration une vraie priorité.

Comme je l'ai dit en commençant, votre présence massive est le signe d'un triple message. S'il en est un que nous ne pourrions jamais oublier, c'est celui qui rappelle que derrière les discours et les principes généraux, il y a une histoire, un prénom, un visage, un parcours personnel. Vous n'êtes pas ici par hasard, on ne fait pas ce métier par hasard mais par passion, par conviction. C'est pourquoi je voudrais terminer cette introduction en vous disant merci. (*Applaudissements.*)

Je passe la parole à Mme Mary Kyriazopoulou, chef de projet à l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Mme Mary Kyriazopoulou. – Je suis très heureuse d'avoir été invitée à participer à votre colloque. Je commencerai pas une brève présentation de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, à laquelle participent tous les pays membres de l'Union. Ensuite, j'exposerai les résultats des deux projets thématiques réalisés par l'Agence européenne en collaboration avec les États membres.

L'Agence est un organisme autonome, financé par les États membres de l'Union, les ministres de l'Éducation, la Commission européenne et le Parlement européen. Nous faisons partie du programme « *Lifelong Learning* – Formation tout au long de la vie ».

Le but de l'Agence est d'encourager une collaboration européenne pour améliorer la qualité de l'éducation pour tous les élèves et les personnes ayant des besoins particuliers. Le secrétariat de l'Agence est situé au Danemark et le Bureau européen, à Bruxelles.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la Résolution du Conseil sur l'intégration des enfants et des jeunes handicapés dans le système scolaire ordinaire de 1990, de la déclaration de Salamanque et du Programme d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux de l'Unesco de 1994, ainsi que de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006.

Nous réalisons différents projets sur des thèmes proposés par les pays membres.

Je vais vous donner quelques exemples. Nous avons fait un travail sur l'intervention précoce, sur l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers en Europe, le financement de l'éducation,

la transition entre école et emploi, l'intégration scolaire et les pratiques pédagogiques inclusives, l'évaluation des écoles inclusives, etc. Nous tentons d'agir sur les différents aspects de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, mais davantage encore en faveur de l'inclusion.

Je présenterai également un état des lieux des politiques et des pratiques de l'intégration scolaire en Europe. Je précise d'emblée que l'éducation inclusive n'est pas un phénomène statique. Actuellement, aucun pays n'a trouvé la recette de l'intégration scolaire modèle. Ce processus a évolué différemment selon les pays et est toujours en cours de développement.

À l'heure actuelle, de nombreux pays européens, la République tchèque, le Royaume-Uni, l'Irlande, l'Islande, l'Espagne, la Grèce, le Portugal modifient leur politique et leur législation sur l'éducation inclusive afin de faciliter le transfert des enfants des écoles spécialisées vers le milieu scolaire ordinaire.

Parmi les points communs entre les politiques et les pratiques, la tendance actuelle en Europe est le développement d'une politique visant l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires, en donnant aux professeurs un soutien en personnel supplémentaire, en matériel, en formation continue et en équipement.

Les indicateurs quantitatifs sont très difficiles à utiliser dans le domaine de l'inclusion et des besoins éducatifs particuliers. La proportion d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers varie fortement selon les pays : 1 % pour les uns, plus de 10 % pour d'autres, selon les différentes procédures d'évaluation, le mode de financement de l'éducation et le type d'éducation. Le taux de personnes ayant des besoins éducatifs particuliers n'est pas pour autant plus élevé dans certains pays que dans d'autres. En Europe, environ 2,1 % des élèves sont scolarisés dans des écoles spécialisées ou dans des classes spéciales.

On trouve grosso modo trois catégories de pays selon leur politique éducative.

La première est celle de la trajectoire unique – en anglais, *one track approach*. Ce sont les pays qui développent une politique de pratiques orientées vers l'inclusion de presque toutes les personnes dans l'enseignement ordinaire. Ce type d'intégration est possible grâce au soutien fourni par un nombre important de services attachés à l'éducation ordinaire. Les pays qui font partie de ce groupe sont la Scandinavie (Suède, Islande, Norvège) ainsi que le sud de l'Europe (Espagne,

Grèce, Italie, Portugal, Chypre).

Dans la deuxième catégorie, on trouve tous les pays ayant une approche multiple de l'intégration – *multitrack approach*. Ces pays proposent un éventail de services entre les deux systèmes, le système spécial et le système ordinaire. La majorité des pays européens font partie de ce groupe : France, Irlande, Luxembourg, Royaume-Uni, République tchèque, Estonie, Lituanie, Pologne, etc.

La troisième catégorie rassemble les pays où deux systèmes éducatifs distincts coexistent. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont souvent placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales. En général, les deux systèmes sont régis par des législations différentes. Ce groupe comprend la Suisse et la Belgique, bien que cette dernière soit en train de modifier sa législation.

Le problème des écoles spécialisées se pose dans tous les pays, dès qu'il est question d'intégration scolaire. La tendance générale en Europe est la reconversion des écoles et instituts spécialisés en centres de ressources. En général, les missions attribuées à ces centres sont d'abord d'assurer la formation des enseignants, d'élaborer et de diffuser les méthodes et matériels d'enseignement, de soutenir les écoles ordinaires et les parents, de fournir une aide individuelle aux élèves et d'encourager l'intégration dans la vie professionnelle.

L'on commence par un programme éducatif individualisé qui décrit, pour chaque élève, les adaptations à apporter au programme ordinaire, les ressources supplémentaires nécessaires, les objectifs à atteindre et les modes d'évaluation de l'approche pédagogique.

Quelle est l'attitude du monde de l'enseignement ? Nous avons dit que les mentalités devaient changer : celles des enseignants, de la famille, du public, des élèves... L'attitude des enseignants dépend fortement de leur expérience avec des élèves ayant des besoins particuliers, de leur formation, du soutien dont ils disposent et d'autres éléments, comme la taille de la classe ou la charge de travail.

Quel est le rôle des parents ? Sont-ils en faveur de l'intégration scolaire ou non ?

La plupart des pays indiquent que les parents réagissent généralement de manière positive à l'inclusion. Toutefois, leur comportement reste fortement influencé par leur expérience personnelle.

Existe-t-il des obstacles à l'inclusion ?

Certains facteurs peuvent être considérés comme des obstacles à l'intégration : un système de financement inadapté – pour la majorité des

pays, un système de financement doit être trouvé, qui facilite l'inclusion –; un soutien insuffisant dans les écoles ordinaires : matériel, personnel supplémentaire, etc. ; la taille des classes : dans certaines, les élèves sont trop nombreux.

J'en viens aux résultats du projet que nous avons élaboré avec l'Agence européenne, intitulé « Éducation inclusive et pratiques de classes dans l'enseignement primaire et secondaire ».

Cette étude était centrée sur la pratique de classe dans le contexte de l'éducation inclusive. L'objectif premier du projet consistait à inventorier les savoirs sur les différentes formes de gestion des différences dans la classe et dans l'établissement, et d'informer sur les conditions nécessaires à leur mise en œuvre.

Le projet a tenté de répondre à des questions clés sur l'éducation inclusive, l'objectif étant de mieux comprendre ce qui fonctionne dans les établissements inclusifs et, élément essentiel, d'identifier les conditions de mise en œuvre de l'inclusion.

Une des premières conclusions de cette étude établit que ce qui est bon pour les élèves nécessitant des besoins éducatifs particuliers l'est aussi pour l'ensemble des élèves.

Nous avons défini sept catégories de facteurs favorisant l'éducation inclusive : l'enseignement dans un cadre coopératif, le stage coopératif, la résolution des problèmes en équipe, la création de groupements hétérogènes, l'adaptation des démarches d'apprentissage, l'unité d'apprentissage accompagné et la stratégie alternative d'apprentissage.

Quelles sont les conditions nécessaires pour assurer la réussite de l'inclusion ? Il faut développer des attitudes positives chez les enseignants, créer un sens d'appartenance à une communauté, proposer des compétences pédagogiques adaptées et prendre le temps de la réflexion.

Dans les établissements scolaires, nous devons mettre en œuvre une approche valable pour l'ensemble de l'institution, lui offrir une structure souple et y encourager l'émergence d'un leadership.

Qu'en est-il des conditions extérieures ? Il faut que les politiques d'intégration scolaire nationales soient extrêmement claires et offrent des procédures de financement destinées à faciliter l'inclusion. Il est nécessaire d'encourager un leadership visionnaire au niveau de la communauté et d'établir une coopération et une coordination à l'échelon régional.

J'ose croire que j'ai été suffisamment claire et

que je vous ai permis de comprendre la situation de l'intégration scolaire en Europe.

J'aimerais conclure en insistant sur le fait que l'intégration scolaire n'est pas un phénomène figé mais bien un processus en évolution qui requiert le bénéfice de votre expérience, à vous qui travaillez sur le terrain, avec les enfants. Votre expérience nous est d'une aide précieuse pour créer et pour adapter la politique favorisant l'intégration scolaire. La coopération des enseignants, des psychologues, des assistants sociaux travaillant avec les différentes catégories d'enfants, est indispensable pour la mise en place d'une politique d'intégration scolaire efficace. Il doit y avoir une bonne coordination entre le niveau politique et le niveau pratique. (*Applaudissements*)

Mme Julie de Groote. – Les quatre orateurs inscrits dans le débat sont des experts reconnus. Au lieu de les écouter s'exprimer l'un après l'autre, nous avons pensé qu'il serait plus intéressant d'avoir des regards multiples sur la question et d'en débattre.

Comme vient de le dire Mme Kyriazopoulou, il ne s'agit pas d'un phénomène statique. Aucun des vingt-sept pays membres de l'Agence n'a la solution. C'est un processus que nous élaborons ensemble. Cette dynamique, que nous voulons analyser ici avec des regards différents, permettra de susciter certaines réactions dans les ateliers auxquels vous participerez cet après-midi.

Dans sa résolution, le parlement de la Communauté française a mis l'accent sur l'intégration des enfants avec handicap dans l'enseignement ordinaire. C'était une première étape. Avez-vous ressenti cela comme une forme d'opposition entre les deux structures d'enseignement ? Avez-vous perçu des craintes à ce sujet au sein de l'enseignement spécialisé ?

Je vous propose d'entendre tout d'abord Mme Rosanna Delussu, conseillère CECF et membre du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé.

Mme Rosanna Delussu. – J'ai effectivement perçu, et je perçois encore, des craintes tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.

Les enseignants craignent d'abord de perdre leur emploi en voyant les élèves passer d'une école à l'autre. Je ne m'étendrai pas sur cette peur humaine et logique. Notre rôle est de faire comprendre qu'elle est injustifiée. Comme l'a souligné Mme Kyriazopoulou, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé sont tout à fait complémentaires, l'intégration étant la collaboration entre les deux systèmes.

À la lecture des textes et des projets en préparation, il n'y a aucune crainte à avoir pour l'emploi. Celui-ci se maintiendra et peut-être même se développera. L'avenir nous le dira.

Il est aussi des peurs dont on parle moins. Je pense notamment à celle qu'éprouvent les enseignants du spécialisé qui craignent que l'élève ne se trouve plus bien. Des mesures avaient été prises pour lui permettre de retrouver une certaine confiance en lui. Les enseignants du spécialisé se demandent si on pourra s'en occuper aussi bien alors qu'il avait enfin retrouvé le sourire ?

Depuis le décret de 2004, et même avant, individualiser le plan d'apprentissage auquel sont associés les parents paraissait nécessaire. Va-t-on encore pouvoir s'occuper de l'élève de la même manière ? Telle est la crainte qui se manifeste aujourd'hui. On parle toujours de ce qui ne va pas mais il faut aussi parler de ce qui fonctionne bien.

Mme Julie de Groote. – M. Jean-François Delsarte est secrétaire général adjoint du Segec et membre du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. Il a présidé le groupe de travail « Intégration ».

Monsieur Delsarte, quelle est votre opinion sur cette question ? Vous avez été une des premières personnes à être auditionnée et vous vous êtes exprimé avec force en faveur de l'intégration dans l'enseignement ordinaire. Comment voyez-vous cette intégration ?

M. Jean-François Delsarte. – En étudiant le graphique qui présente l'évolution des populations dans l'enseignement spécialisé de 1985 à 2008, on pourrait déduire qu'on assiste à l'intégration des élèves de l'enseignement ordinaire dans l'enseignement spécialisé. Si cette croissance exponentielle se poursuit, tous les élèves feront bientôt partie de l'enseignement spécialisé ! Ce phénomène est inquiétant. De plus, il faut aussi tenir compte des effets du décret « École de la réussite » concernant l'enseignement fondamental ordinaire. Dès la promulgation du décret, on a pu constater l'explosion des inscriptions dans l'enseignement spécialisé. Était-ce cela la volonté du législateur de l'époque ? Voilà pour mon côté provocateur.

J'occupe des fonctions politiques au sein du Segec et j'ai présidé pendant quatre ans le groupe de travail du Conseil supérieur sur l'intégration. Mais je n'oublie pas que j'ai d'abord été instituteur dans l'enseignement ordinaire pendant dix ans et directeur dans l'enseignement spécialisé pendant douze, ce qui me donne un double regard sur ce merveilleux monde de l'éducation.

Je commencerai par un rappel historique.

L'enseignement spécialisé en Belgique est né en 1914 de la loi sur l'obligation scolaire, qui prévoyait déjà la question de l'éducation des enfants différents. Pour la mise en place effective d'un dispositif, il a fallu attendre 1924 et une seconde loi précisant l'obligation de créer des structures spécialisées. C'est à partir de cette date que se sont créées dans les écoles ordinaires les classes « annexées », les classes spécialisées, qui regroupaient des élèves porteurs d'un handicap léger ou présentant des troubles de l'apprentissage, mais pas d'enfants porteurs d'un handicap lourd. Ces derniers restaient la plupart du temps à la maison, à une époque où la mère ne travaillait pas, et où les grands-mères pouvaient s'en occuper.

En 1924, le législateur avait donc prévu de manière très intelligente que les maîtres chargés de l'accompagnement de ces élèves auraient une formation complémentaire en orthopédagogie, le fameux diplôme de 1924 toujours en vigueur à l'heure actuelle. Mais les choses ont changé avec l'évolution de la société. Tous ces parents d'enfants porteurs de handicap lourd ont commencé à se mobiliser dans les années cinquante et soixante, en disant : « Nos enfants polyhandicapés ou autistes sévères ne sont pas pris en charge dans les classes annexées des écoles ordinaires ; ils sont à la maison ». Certaines institutions privées ou à la disposition de certains pouvoirs organisateurs avaient bien créé des structures pour ces enfants, mais ce n'était pas en externat.

Les familles se sont donc regroupées, comme elles le font actuellement, dans un combat pour la scolarisation de leurs enfants. De 1950 à 1970, ce combat de dizaines de familles a abouti à la création de l'enseignement spécialisé. Les enseignants qui y travaillent aujourd'hui ne doivent pas l'oublier : ils sont le produit de la volonté de ces parents. La loi généreuse de 1970 a fait l'admiration de tous les pays européens. Durant les *Golden Sixties*, beaucoup d'argent était disponible en Belgique. Cette loi est née de la masse budgétaire à la disposition de cet enseignement coûteux de ségrégation positive. Les enfants et les adolescents étaient regroupés dans des structures afin de recevoir une réponse à leurs besoins spécifiques. Les enseignants, avec leur visée orthopédagogique, les membres du personnel paramédical, avec leur vision thérapeutique, ont réellement pris en charge toute cette population, qui a stagné à 26 000 élèves depuis la loi de 1970.

Comme je le disais, les choses ont changé. Mme Kyriazopoulou a rappelé le contexte européen. Quand je rencontre mes collègues européens, j'ai peur de dire que je suis belge. Nous sommes pointés comme retardataires en matière

d'intégration. Il faut cependant nuancer. La loi de 1970 a évolué dans la Communauté germanophone et nos amis flamands ont également déjà fait évoluer leur législation, pourtant identique au départ. Le contexte européen nous amène donc à nous poser politiquement la question de l'intégration.

En 1970, les parents ont voulu l'enseignement spécialisé mais, depuis une dizaine d'années, ils revendiquent la prise en charge de leurs enfants dans l'enseignement maternel ordinaire puis, le plus loin possible, dans l'enseignement primaire ordinaire et, pourquoi pas, dans l'enseignement secondaire. Sachant que les écoles maternelles spécialisées sont extrêmement peu nombreuses, qui accepterait qu'un enfant de deux ans et demi soit astreint à un trajet de deux heures pour se rendre dans une école spécialisée ?

Les enfants porteurs d'un handicap sont dans les écoles maternelles ordinaires, sans aide. Ils dépendent de la bonne volonté des enseignants qui, au quotidien, essaient de répondre à leurs besoins. Leurs parents se sont regroupés dans une association représentative qui a rejoint la Ligue des droits de l'enfant.

Depuis des années, la pression exercée par les parents fait progresser l'intégration. Quand je dirigeais une école spécialisée, je faisais partie de ceux qui levaient leur bouclier dès qu'il était question d'intégration car cela rimait avec suppression. En 1994, je me suis rendu à Liège pour participer à un colloque avec mon équipe. Nous étions prêts à lancer des tomates car nous avions peur que notre expertise ne soit plus reconnue et que notre manière de travailler avec les enfants ne soit plus entendue. Nous sommes allés sur le terrain pour observer d'autres pratiques, dans d'autres écoles, et nous nous sommes aperçus que nos craintes n'étaient pas fondées.

En 2004, Mme Péciaux, présidente du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, m'a demandé de présider un groupe de travail sur l'intégration rassemblant des représentants des parents, des centres PMS et des directions d'école. Nous aurions pu sortir un discours tout fait, à la mode des universitaires, c'est-à-dire des textes complets, complexes, mais manquant de pragmatisme. Or il fallait changer les mentalités pour faire bouger l'école. Nous avons donc décidé d'étudier la situation à l'échelon européen. Nous savions que nous étions attendu au tournant car les modèles finlandais ou italien diffèrent sensiblement du nôtre. Dans notre pays, nous avons des réseaux, des structures, et l'enseignement spécialisé est séparé de l'enseignement ordinaire.

Chez nous, des dizaines d'écoles de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire spécialisé, tous réseaux confondus, ont développé, de manière illégale, des projets d'intégration avec des écoles ordinaires. Nous avons décidé d'aller à leur rencontre. Nous avons rencontré des enseignants motivés, combatifs, des directeurs d'école ordinaire accueillants, des équipes qui se posaient beaucoup de questions mais qui travaillaient en collaboration. Nous avons rencontré des enfants et des adolescents qui parlaient de leur vécu dans les écoles ordinaires. Au bout de deux ans, nous avons fait une synthèse. Ensuite, nous avons réfléchi à la manière de faire changer la loi pour que l'enseignement spécialisé devienne un partenaire privilégié de la politique d'intégration. Il n'était pas question pour nous d'accepter que ce soit un débat pour ou contre la suppression de l'enseignement spécialisé.

Nous avons positionné l'enseignement spécialisé comme un partenaire privilégié. L'arrêté de 1994 a évolué, et le décret de 2004 sur l'enseignement spécialisé est aujourd'hui dépassé. Nous entrons dans la phase finale de cet avant-projet de décret sur l'intégration, qui s'appuie sur la résolution que les partis démocratiques ont votée à l'unanimité. Nous entrons dans une nouvelle ère où l'enseignement spécialisé va se mobiliser pour rejoindre l'enseignement ordinaire, sur son champ d'expertise. (*Applaudissements.*)

Mme Julie de Groote. – Je passe à présent la parole à M. Jean-Pierre Coenen, président de la Ligue des droits de l'enfant.

J'aimerais lui demander si, à ses yeux, le parent, un maillon essentiel, est suffisamment partie prenante dans les projets d'intégration.

Plus largement, M. Coenen n'est ni opposé ni favorable à l'une ou l'autre structure de l'enseignement. Il se présente comme un fervent militant de l'intégration plus poussée de l'enseignement spécialisé.

M. Jean-François Coenen. – La Ligue des droits de l'enfant coordonne depuis 2002 la plateforme pour l'intégration de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école, plateforme à laquelle participent trente-neuf associations et le monde académique.

Pour nous, « à l'école » veut dire intégrer l'enfant handicapé dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé. Il n'est pas question de mettre en opposition ces deux formes d'enseignement. L'intégration est un droit de l'enfant et il faut lui donner toutes ses chances. C'est déjà le cas grâce aux spécialistes de l'enseignement spé-

cialisé qui est un partenaire prioritaire de l'intégration. Il en est de même pour les services d'accompagnement et d'aide à l'intégration.

Nous prôtons une collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé dans l'objectif d'une école « inclusive ». Pour reprendre la définition proposée à la Conférence de Salamanque, il s'agit d'une école qui comprend tout le monde, qui a une structure administrative commune pour l'enseignement spécialisé et ordinaire, et implique une collaboration entre les enseignants ordinaires et spécifiques.

Par conséquent, les enseignants de l'enseignement spécialisé n'ont aucune crainte à avoir. Au contraire, leur spécialisation devrait déteindre sur l'enseignement ordinaire. On sait combien les institutrices/instituteurs des écoles ordinaires ont des difficultés à pratiquer un enseignement différencié. En intégrant un enfant, on intègre essentiellement une difficulté d'apprentissage.

Je suis instituteur à temps plein. J'ai dans ma classe un enfant sourd, un autre malvoyant et plusieurs enfants dyslexiques. Ce qui les rassemble tous, c'est simplement qu'ils ont des difficultés d'apprentissage plus ou moins importantes. Je n'ai pas d'enfant handicapé dans ma classe mais des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.

Mon souhait est que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage puissent acquérir les mêmes compétences que les autres, sans verser dans l'échec scolaire. Je considère que la réussite pour tous est un droit fondamental mais pour cela, j'ai besoin d'aide. C'est ainsi que mon élève sourd est épaulé par un service d'aide à l'intégration travaillant en collaboration avec l'enseignement spécialisé. C'est pour moi une aide précieuse et indispensable car je ne possède pas les qualifications requises. Or l'objectif de notre enseignement est d'offrir à tous les mêmes chances dans la vie. Cela passe par une formation correcte des enseignants.

La Ligue des droits de l'enfant que je représente ne souhaite pas supprimer l'enseignement spécialisé mais, au contraire, faire de tout l'enseignement un enseignement spécialisé. Dans cette école « inclusive », chacun sera un spécialiste et aura les compétences qui lui permettront d'aider tous les enfants. Certains enseignants auront des compétences plus pointues pour certains types de handicaps et viendront épauler leurs collègues moins spécialisés.

Notre objectif essentiel est d'apprendre à apprendre et de permettre aux enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage d'acquérir les mêmes compétences que les autres.

Plusieurs associations de familles sont représentées dans notre plate-forme. Il est évident qu'étant en première ligne, les familles sont le moteur de toutes nos démarches, de la dynamique que nous portons. Elles souhaitent que leurs enfants, devenus adultes, s'intègrent dans la société plutôt que de se voir placés en institution. Grâce à l'école, chacun aura appris à vivre avec l'autre. C'est ce droit, ce vaste projet de société que nous défendons.

Mme Julie de Groote. – J'espère que M. Beaufort expliquera tout à l'heure au ministre Dupont le sens du concept d'école inclusive et le contexte dans lequel on évoque la suppression de l'école ordinaire.

Monsieur Marco Di Duca, vous êtes chercheur, psychologue et directeur du CEFES (Centre d'étude et de formation pour l'éducation spécialisée) de l'ULB. Vous avez également mené des études comparées dans le cadre d'un programme de recherche de l'OCDE.

Partagez-vous cette vision de l'école inclusive ?

M. Marco Di Duca. – Bien sûr, mais j'aimerais revenir sur deux points. La première question que je me pose est de savoir s'il faut opposer enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

Pour penser l'intégration, il faut quitter cette opposition quelque peu stérile mais aussi cette perception assez simpliste qui ne voit de freins que dans l'enseignement spécialisé. Si les blocages ne se situaient qu'à ce niveau, l'intégration scolaire serait effective depuis longtemps.

Ensuite, il me paraît clair que les peurs qui existent vis-à-vis de l'enseignement spécialisé vont continuer à s'accroître. Comme le faisait d'ailleurs remarquer une intervenante tout à l'heure, l'enseignement spécialisé s'est transformé en centre de ressources, ce qui ne manquera pas de susciter de nouvelles craintes. Quel est l'apport d'un centre de ressources dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement ordinaire ?

L'arrivée d'une personne-ressource dans une classe peut soulever des inquiétudes. C'est une des difficultés que pose l'intégration dans l'enseignement ordinaire. Les enseignants ont l'habitude d'être seuls face à leurs élèves et aucun d'entre eux n'aime voir quelqu'un d'extérieur intervenir dans la classe.

Enfin, nous devons reconnaître qu'il y a de l'expertise et de l'expérience dans l'enseignement spécialisé. Hélas, il n'existe pas de filière propre. Un enseignant qui donne cours dans l'enseignement spécialisé n'a reçu aucune formation spéci-

fique. À part des formations en orthopédagogie, il n'existe pas de préparation particulière.

Au-delà de l'opposition entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, il y a de véritables ponts à construire mais aussi des piliers à renforcer.

Mme Julie de Groote. – Nous nous trouvons à un moment important car les mentalités changent. En témoigne l'organisation de ce colloque, où vous êtes venus nombreux pour débattre de la résolution, des onze mesures et de l'avant-projet de décret. Monsieur Delsarte, quelle est votre réaction face au tableau dressé par M. Di Duca ?

M. Jean-François Delsarte. – Je dirai à M. Di Duca que les piliers du pont sont bien installés et qu'à certains endroits, les passerelles, bien qu'en bois, permettent de joindre les deux rives. Cependant, pour consolider le pont, il reste du travail. En tout cas le politique s'est engagé clairement comme le demandait en priorité le Conseil supérieur. La résolution, la modification du décret sont des réponses politiques claires.

M. Di Duca craint que les centres de ressources ne soient perçus comme une menace par les enseignants tant du spécialisé que de l'ordinaire. C'est compréhensible, mais le décret « missions » précise clairement que l'enseignant doit pratiquer un métier collectif et en partenariat. Enseigner n'est pas un métier individuel. Que des membres de l'enseignement spécialisé travaillent en co-titulariat ou en soutien de certains élèves ne devrait pas faire peur. Les dix expériences que nous avons accompagnées ont surtout montré que l'on était dans des relations humaines. Ce n'est certes pas facile, car il n'est pas toujours évident que des adultes se parlent, néanmoins ce n'est pas impossible. Ces expériences peuvent être reproduites partout en Communauté française. La recherche de M. Tremblai sur l'enseignement de type 8 a lancé des pistes pour que l'on intervienne plus tôt dans l'enseignement ordinaire. En général les enfants arrivent vers 10 ans dans l'enseignement spécialisé, ce qui est fort tard. Il a donc lancé des appels à initiatives dans tous les réseaux. Mon réseau collabore à ces expériences avec celui que représente Mme Delussu.

On peut comprendre les craintes d'une institutrice de l'enseignement ordinaire de voir arriver dans sa classe un membre du personnel de l'enseignement spécialisé qu'elle ne connaît pas. Cependant, au bout d'un an, des résultats apparaissent. Les enfants progressent et passent en deuxième primaire. Les deux enseignantes les suivent en deuxième. Elles ont réussi à créer un potentiel humain riche de diversité pour l'enfant. L'aide exté-

rieure est importante pour l'enfant mais aussi pour l'enseignant de l'ordinaire, c'est là un des avantages majeurs de l'intégration. Elle permet à l'enseignant de l'ordinaire de porter un regard différent sur l'enfant et l'aide à réguler ses pratiques professionnelles.

Il est très difficile pour des parents d'inscrire leur enfant dans l'enseignement spécialisé. C'est une véritable blessure d'avoir un enfant différent des autres. Permettre à certains enfants de rester un temps dans l'enseignement ordinaire, avec l'accompagnement d'un personnel qualifié, va casser l'image de l'enseignement spécialisé. Dans un de nos projets, une fillette a été réorientée vers l'enseignement spécialisé à temps plein depuis cette année-ci. Le projet ne lui convenait pas. En associant la mère à l'évolution de sa fille, on lui a permis de vivre ce changement d'orientation non plus comme un échec mais comme un processus d'accompagnement.

Les écoles spécialisées doivent saisir cette chance d'une deuxième vie. À trente-huit ans, l'enseignement spécialisé est à l'âge de la maturité. C'est le moment de prendre un bol d'air et de se projeter dans le futur. Mme Kyriazopoulou nous a parlé d'un « centre de ressources », conception que j'aime beaucoup. Elle s'applique aux écoles spécialisées qui réalisent un travail merveilleux à temps plein pour les élèves qui en ont le plus besoin et, parallèlement, elles exercent le rôle de ressources extérieures.

Mme Julie de Groote. – Monsieur Coenen, pouvez-vous nous donner une photographie de la situation actuelle ? Quels sont les manques et quels sont les aspects positifs ?

M. Jean-Pierre Coenen. – Le déficit le plus flagrant regarde la formation des enseignants. Elle est clairement insuffisante. Les enseignants de l'ordinaire ne sont déjà pas formés à la différenciation, à la remédiation immédiate, pratiques pourtant indispensables à la réussite de tous.

L'enseignant est individualiste. Seul dans sa classe, il n'est pas habitué à travailler en réseau. Dans le cas de l'intégration d'un enfant, mais aussi dans tous les cas de difficulté d'apprentissage, il faudrait installer des réseaux et former les enseignants à s'en servir.

La place des parents dans tout projet éducatif est aussi primordiale. Dans l'enseignement spécialisé, il existe en principe le projet d'apprentissage individuel. J'ai un enfant handicapé mental et, pourtant, je n'ai jamais été associé à l'élaboration de ce projet individualisé. Toutes les écoles n'ont malheureusement pas le temps de recevoir

les parents pendant une heure pour établir un PIA (plan individuel d'apprentissage). Les parents devraient être associés à tous les projets d'intégration d'enfants à difficulté d'apprentissage, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement pour enfants handicapés.

Les transports scolaires détruisent les enfants, c'est un scandale ! On vient chercher les enfants qui habitent à des kilomètres de leur école, faisant valoir auprès des parents que c'est gratuit. Mais quand un enfant, comme c'était le cas pour le mien, passe trois heures le matin et trois heures le soir sur les routes, cela fait des dégâts. C'est affreux, c'est de la maltraitance !

L'intégration est une des réponses au transport scolaire, mais ce n'est pas la seule car tous les enfants ne vont pas se retrouver dans l'école du village.

De nombreux enfants de la Communauté française n'ont même pas accès à l'enseignement spécialisé. Ils sont privés d'école car personne ne veut affronter leurs difficultés comportementales. Ici encore on peut parler de scandale. C'est contraire au droit.

L'avant-projet du ministre va dans le bon sens car il vise à améliorer l'intégration scolaire. Cependant, l'action des parents et du monde associatif est toujours nécessaire pour pousser le monde politique à aller plus loin. Les professionnels de l'enseignement spécialisé craignent pour le bien-être des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Je partage leurs appréhensions, sachant que seulement 34 % des enfants ordinaires terminent leur scolarité sans échec et qu'un pourcentage identique d'élèves sont en décrochage scolaire et terminent leurs études secondaires sans diplôme. Dans l'hypothèse où les enfants porteurs de handicap seraient intégrés, je me demande dans quelle catégorie nous les retrouverions ! L'école de la réussite est indispensable à l'intégration. Dans la situation actuelle, inscrire un enfant handicapé dans l'enseignement ordinaire revient à le mettre en danger.

Les enfants porteurs d'un handicap physique sont généralement bien acceptés dans les classes, contrairement aux enfants présentant un handicap mental. Cette problématique va au-delà du manque de formation des enseignants. Ni la population, ni les parents des autres enfants, ni les enseignants ne sont prêts à accepter leur intégration. Il faut donc changer les mentalités. Ce colloque apporte une pierre à l'édifice. Il adresse un message fort aux quatre millions et demi d'habitants de la Communauté française pour leur dire que l'intégration dans une école équitable qui ac-

cueillera et fera réussir tous les enfants est un droit et sera un jour une réalité. (*Applaudissements*)

Mme Julie de Groote. – Je passe la parole à M. Di Duca, qui va nous parler de ces manques.

M. Marco Di Duca. – Ce colloque est certes une pierre à l'édifice en faveur d'un changement des mentalités mais j'imagine que, sur les 250 personnes présentes, 249 sont convaincues. Pour que les mentalités évoluent, il faut toucher un public plus large. Je n'ai pas de solution. Je continue à réfléchir.

La première recherche à laquelle j'ai participé traitait de l'évaluation des processus d'intégration scolaire. À l'époque, les projets d'intégration étaient portés par une ou deux personnes, parents ou professionnels.

Comment faire pour que l'intégration soit prise en charge de manière structurelle ? Un changement de mentalité s'opérera dès le moment où la question de l'intégration ne se posera plus. Telle est selon moi l'étape suivante.

Mme Julie de Groote. – Il faut effectivement réussir à convaincre les non-convaincus. Ce qui nous renvoie à la définition de l'école inclusive que vous proposez.

Quels sont selon vous, madame Delussu, les manques les plus flagrants et quelle serait votre proposition pour y remédier ?

Mme Rosanna Delussu. – Plusieurs constats s'imposent. Une des clefs du problème réside dans la formation des maîtres, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé. Beaucoup d'enseignants du spécialisé se sont formés sur le tas ; ils se sentent démunis et certains vont jusqu'à payer de leur poche des formations spécialisées.

Certaines peurs persistent parce que l'information ne circule pas. Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé a organisé l'année dernière des séances de formation pour les enseignants de tous les réseaux. J'ai constaté à cette occasion que les enseignants qui venaient avec leurs peurs et leurs préjugés prenaient conscience du fait que les difficultés étaient souvent similaires d'un côté comme de l'autre. Cela a permis de décoincer certaines choses. Des écoles, appartenant à un même réseau ou à une même zone, ont commencé depuis lors à dialoguer. On sent donc bien que la question de l'information est fondamentale.

Le décret de 2004 prévoyait des normes particulières pour l'accompagnement de l'intégration. Nous constatons aujourd'hui que cet encadrement est nettement insuffisant. Je n'entrerai pas

dans les détails pratiques. Je signalerai simplement que, pour certains types d'intégration, si l'élève n'est pas dans sa classe à la date habituelle de comptage, il n'est pas comptabilisé. Même si les deux écoles concernées ont décidé de collaborer sur la base d'un protocole d'intégration ciblé sur l'élève, elles devront utiliser les périodes de l'une d'entre elles pour assurer un accompagnement valable de l'élève dans son école d'intégration. Cela risque de mettre en péril le fonctionnement normal de l'école dont on a ponctionné des périodes. Il conviendrait donc de modifier le décret et de prévoir des modalités de comptage adaptées à l'intégration.

En outre, depuis que l'on parle d'enseignement intégré et notamment depuis la loi de 1986, on n'a jamais pris en charge les frais de déplacement liés à l'accompagnement. Si le maître reste en permanence dans la même école, aucun problème ne se pose mais s'il doit s'y rendre ponctuellement, ses frais de déplacement ne seront pas remboursés, sauf si le pouvoir organisateur y veille. Voilà une autre amélioration décrétable qui pourrait être apportée.

Mme Julie de Groote. – Monsieur Di Duca, quelle mesure forte prendriez-vous si vous étiez législateur ?

M. Marco Di Duca. – Je serais volontairement provocateur. Dans quelle mesure devrait-on imposer la création d'une école intégrée à l'échelle régionale ? Dans quelle mesure ne pourrait-on pas, pour les enfants les plus jeunes et en fonction des « offres » de l'enseignement spécialisé, imposer l'existence, dans une zone géographique, d'une école offrant un accueil pour des enfants différents ?

On parle d'intégration scolaire depuis 25 ans. Certes, des mesures positives ont été prises, encore faut-il savoir comment les pérenniser. On pourrait sortir des textes complexes, rédigés par des universitaires, mais on pourrait également aller plus loin.

Aujourd'hui, il existe beaucoup de disparités entre les enfants vivant en Communauté française. Certaines zones sont moins accessibles que d'autres, d'aucunes offrent plus de ressources, scolaires ou autres. En fixant des critères de distance, d'offres de services scolaires ou autres, selon les chiffres de la population scolaire francophone et les données européennes, on devrait pouvoir déterminer les zones dans lesquelles une école est indispensable. Nous pourrions commencer modestement en accueillant les enfants les plus jeunes.

Le rôle du législateur est en effet d'imposer des

règles allant dans le bon sens. Mais ma proposition est peut-être provocante...

Mme Julie de Groote. – ...elle l'est d'autant plus qu'elle tente de dépasser les blocages institutionnels dus au cloisonnement de notre système.

M. Marco Di Duca. – Vous m'avez demandé une mesure forte. J'aurais aussi pu vous proposer de décroiser les politiques.

Mme Julie de Groote. – Monsieur Delsarte, quelle proposition prioritaire aimeriez-vous nous faire ?

M. Jean-François Delsarte. – J'aimerais en faire deux mais, auparavant, je voudrais réagir aux propos de M. Di Duca et, comme vous l'avez souhaité, je ne pratiquerai pas la langue de bois.

Le secteur de l'Enseignement n'aime pas le mot « obligation » et cette idée me choque également. On nous a contraints à pratiquer la concertation et à travailler dans des conseils de participation. Sur le terrain, on se rend très bien compte des difficultés qu'engendrent les obligations décrétables ! Le rôle d'un législateur est d'élaborer des textes qui facilitent le travail. En écrivant cette résolution, les partis politiques ont pris leurs responsabilités puisque c'est un texte qui lève les freins à l'intégration. C'est un sujet sensible et l'on ne parviendra jamais à imposer quoi que ce soit.

J'en arrive à mes deux propositions. Je partirai de celle de Rosanna Delussu sur la formation des maîtres en l'intensifiant.

C'est vrai, il n'y a pas de diplôme en orthopédagogie, cependant j'estime que les trois années d'études que j'ai suivies le soir en cours de promotion sociale, qu'on appelait les cours normaux d'éducation pour les enfants dits anormaux, me donne une expertise complémentaire. C'était une obligation, imposée par les pouvoirs organisateurs dans certains réseaux. Quand on m'interroge à l'étranger sur la formation des maîtres en enseignement spécialisé, j'aimerais pouvoir me cacher pour ne pas devoir répondre.

Tous les membres du personnel possédant ce diplôme sont à la retraite ou sur le point de le faire. Les jeunes enseignants qui arrivent dans nos écoles sont formés à l'école normale « tout venant ». Ceux qui ont eu la chance de suivre une quatrième année en orthopédagogie avant d'être engagés dans l'enseignement spécialisé sont une espèce rare. Les autres essaient de répondre aux besoins au jour le jour. Imaginez un enseignant sortant d'une école normale qui débarque dans un institut pour sourds et aveugles sans maîtriser la langue des signes ni connaître le Braille ou

qui se retrouve dans une classe pour enfants polyhandicapés, autistes ou caractériels sans savoir comment s'y prendre ! C'est pourtant la réalité de l'enseignement spécialisé d'aujourd'hui.

Une mesure forte consisterait à réfléchir sérieusement à la formation complémentaire des maîtres de l'enseignement spécialisé et des personnes qui assureront l'accompagnement dans l'enseignement ordinaire. Je n'exige toutefois pas un certificat avant l'engagement de ces enseignants.

Je m'adresse ici aux politiques. En 1991, un arrêté du gouvernement mettait en place une véritable formation complémentaire des maîtres de l'enseignement spécialisé, avec des modules capitalisables, une certification et une valorisation reconnues. Pourquoi a-t-il été abrogé ? Il serait temps de reprendre ces textes et de comprendre pourquoi les hommes politiques de l'époque l'avaient rédigé.

Par ailleurs, l'avis 127 du Conseil supérieur a fait l'objet d'une analyse pointue des parlementaires. Il reste cependant deux ou trois articles qui ne se retrouvent pas dans la résolution et qui ne figureront pas dans l'avant-projet de décret. Je veux parler des articles qui concernent les enfants de types 4, 6 et 7 (handicap physique et sensoriel). Est-il normal de prévoir quatre périodes d'accompagnement, en ce compris les temps de déplacement des agents, pour encadrer ces jeunes ? Leurs besoins sont tellement plus importants que ceux des enfants de type 8 qu'il serait normal d'aller vers un minimum de six à huit périodes, comme nous le demandions dans l'avis 127. Cela concerne un nombre d'élèves relativement réduit (moins de 150 tous réseaux confondus) et ne devrait donc pas grever lourdement le budget de la Communauté française.

M. Jean-Pierre Coenen. – Je rêve d'une école équitable. Hélas, je crains que cela ne reste un rêve longtemps encore ! Si je devenais législateur après les élections de juin, je mettrais en place le plus rapidement possible l'école de la réussite pour tous les enfants. Cependant, je ne suis pas certain que l'école soit prête à cela, ni que le monde politique soit unanime sur le sujet. La population ne m'y semble pas préparée non plus. Les mentalités doivent changer.

J'en arrive à une question plus pragmatique : la nécessité de centrer les discussions sur les difficultés d'apprentissage, quels que soient les élèves concernés. Arrêtons de parler d'intégration des enfants handicapés dans les textes administratifs, mais parlons d'intégration des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, et mettons en place

tout ce qui doit l'être pour permettre leur réussite complète.

Mme Julie de Groote. – Je vois que des mains se lèvent déjà pour entamer le débat. Modifions donc quelque peu l'ordre du jour afin de laisser la place à cet échange utile avec les travailleurs de terrain. L'un de nos quatre orateurs souhaite-t-il prendre la parole afin de lancer le débat ?

M. Jean-Pierre Coenen. – Je souhaite préciser que, dans l'idée d'une école équitable, l'intégration est une chance. Je crois profondément qu'intégrer des enfants ayant des difficultés d'apprentissage permettra à tous les enseignants de se remettre en question et de réfléchir à leur pratique pédagogique quotidienne. Cette intégration servira donc à tous les enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et qui sont déjà dans l'enseignement ordinaire. Voilà ma conclusion.

M. Jean-François Delsarte. – J'ai oublié de préciser que le Conseil supérieur a été chargé par le ministre de préparer un vade-mecum de l'intégration scolaire qui paraîtra dès que le décret sera adopté par le parlement. Le groupe de travail a pratiquement terminé cet outil interactif. Il comporte des extraits de films montrant des expériences tant illégales qu'autorisées et répond à des questions très concrètes que les parents, les centres PMS, les écoles ordinaires ou spécialisées se posent. Il sera disponible sur le site <http://www.enseignement.be> et fera l'objet d'une communication.

Enfin, j'insiste sur le rôle essentiel des centres PMS, dont nous n'avons pas beaucoup parlé. À la suite de l'expérience de cinq projets d'intégration développés dans notre réseau cette année-ci, je conclus que les centres PMS, ordinaires et spécialisés, doivent absolument être associés dès le début de ce processus complexe, sinon ces partenaires se sentiront isolés et exclus.

M. Marco Di Duca. – Je suis désolé de choquer, monsieur Delsarte, mais, globalement, il est essentiel d'ouvrir la question de l'intégration scolaire. Comment réintégrer cette problématique dans celle plus large de la politique d'accueil et d'accompagnement des personnes en situation de handicap ?

Aujourd'hui, il n'y a pas une, mais plusieurs politiques. Elles sont un peu floues, peu coordonnées. Au-delà d'un découplage administratif, il y a aussi des choix à faire, des priorités à établir. Ces choix sont des « non-choix ». L'intégration n'est plus un choix, c'est un fait. Les textes politiques, comme le projet actuel du parlement de la Communauté française, ne discutent plus de l'in-

tégration en tant que telle, mais bien de ses modalités, à savoir comment mettre en place des outils, des structures, des synergies permettant de soutenir des parcours particuliers ?

Mme Rosanna Delussu. – Le vade-mecum dont on vient de parler, destiné aux équipes pédagogiques comme aux parents, associe également les actions d'organismes satellites de l'enfant à besoins spécifiques : l'AWIPH, la Cocof, etc.

Mme Julie de Groote. – Avant d'entamer le débat, je tiens à remercier nos quatre orateurs. Leurs interventions serviront certainement à la réflexion future. (*Applaudissements.*)

M. Luc Boland. – Je suis le père d'un enfant handicapé et je tiens d'emblée à préciser que mon discours n'est dirigé ni contre l'intégration ni contre l'école que mon fils fréquente.

Par contre, je me pose beaucoup de questions sur le projet d'intégration. En effet, l'intégration implique des besoins matériels que je juge exponentiels. Combien d'écoles sont-elles adaptées aux personnes à mobilité réduite ? On connaît les difficultés rencontrées par les pouvoirs organisateurs dans les écoles qui manquent de moyens. C'est un premier problème.

Les transports scolaires en constituent un deuxième, déjà bien réel dans l'enseignement spécial. Que se passera-t-il en cas d'intégration ? Mon fils se trouve dans l'enseignement spécial de type 6. Cette section accueille de plus en plus d'enfants polyhandicapés qui n'ont pas les qualités requises pour qu'une intégration puisse être envisagée. L'instituteur se retrouve donc avec des enfants ayant de multiples problèmes. En fin de compte, mon fils ne peut travailler qu'un quart d'heure ou vingt minutes par cours, à défaut de vraiment pouvoir être pris en charge. Pour moi, c'est un problème fondamental, car mon fils n'a, actuellement, pas les mêmes droits que les autres enfants. Mon discours n'est pas, je le répète, dirigé contre l'intégration. Au contraire, je ne désire rien d'autre que voir mon enfant être en contact avec des enfants « normaux ».

En outre, il me semble essentiel qu'au cours de leur formation, les enseignants aient le choix d'apprendre soit le langage des signes, soit le braille, etc.

Enfin, quand des moyens sont dégagés pour une école de type 6, comme celle de mon fils, ils sont utilisés, par exemple, pour installer un ascenseur. C'est très bien pour les enfants polyhandicapés, mais il faut aussi savoir qu'actuellement, à l'IRSA, les 67 enfants du primaire ne disposent que d'un seul ordinateur équipé d'une barrette

braille.

Dans le même ordre d'idées, l'ONA nous a fourni une machine Perkins pour nous permettre de travailler avec notre enfant à domicile. Mais cette machine, qui pèse 6 kilos, nous devons l'amener à l'école, qui n'en dispose pas. Donc, cette machine à écrire est devenue une « fourniture scolaire », que nous apportons. Par conséquent, nous ne pouvons plus travailler avec notre enfant à domicile.

Est-il normal que l'enseignement spécial manque à ce point de moyens ? Je m'interroge vraiment. L'intégration va requérir d'énormes moyens financiers, ne fut-ce que pour adapter les lieux aux personnes à mobilité réduite. À côté de cela, l'enseignement spécial se trouve totalement « désargenté ». (*Applaudissements.*)

M. Angelo Cleon. – J'ai beaucoup apprécié que M. Coenen dise qu'il faudrait changer le regard. Il est important de ne plus voir le problème dans la personne mais dans l'école. En outre, il faut aussi dresser l'inventaire des obstacles. Le premier est d'ordre purement architectural. Je veux parler de l'accessibilité. J'ai toujours fréquenté l'enseignement spécial car je ne pouvais pas entrer dans une école à cause de ma chaise roulante... Maintenant, je conduis mes enfants à l'école mais je ne peux toujours pas y entrer avec eux, je les dépose devant la porte... L'accessibilité est vraiment un très grand problème.

Je voudrais soulever aussi le problème des aides techniques, apportées par l'Awiph ou la Cocof. De nombreuses techniques permettent d'aider la scolarité des personnes aveugles ou sourdes, mais le transport ou le financement posent problème.

En ce qui concerne les services – les assistants personnels, les accompagnateurs – comme l'a dit Mme Kyriazopoulou, l'enseignement spécial a un rôle à jouer. Il faudrait des centres de ressources pour seconder les professeurs. Le plus important est de bien inventorier les obstacles.

Je terminerai en signalant qu'un projet appelé « Accesschool » vient d'être lancé, grâce au *Life-long Learning Program*. Les personnes qui souhaiteraient collaborer à l'inventaire de ces difficultés sont les bienvenues et peuvent me contacter.

Une intervenante. – Je représente APEM-T21 Binche-Hainaut, une association qui regroupe les parents de huit enfants trisomiques 21. Une belle expérience est menée à Banneux où une classe d'enseignement spécialisé est détachée dans une école ordinaire. Cette école fonctionne depuis le début des années 2000. Cette année-ci, elle vient

d'entamer l'enseignement secondaire. Ne serait-il pas possible de faire de même dans d'autres régions, notamment à Binche ? Personnellement, j'ai pris contact avec une école spécialisée. La direction était partante même en inter-réseau. Qu'en pensez-vous ? M. Delsarte pourrait-il me répondre ?

Un intervenant.— Je donnerai simplement une petite information. On a beaucoup parlé de la formation des enseignants mais peu de gens savent réellement de quoi il s'agit. Aujourd'hui, l'esprit dans lequel est conçue la formation vise exclusivement l'inclusion. Il est ainsi donné aux étudiants des cours de psychologies du développement, de l'apprentissage, ou différenciée ; des cours où l'on se concentre sur la conception de l'apprentissage, mais de manière syncrétique et globale. L'enfant est pris en considération dans sa totalité. On ne vise pas l'enfant qui a tel ou tel handicap.

On reproche beaucoup de choses à l'enseignement et à la formation des maîtres, mais je crois aussi qu'il faut permettre aux anciennes structures de se modifier et aux enseignants d'adapter leur formation. Aujourd'hui, une nouvelle manière de penser l'école et la formation des maîtres fait son apparition. Dans le chaos actuel, la formation des maîtres n'est pas seule en cause. Certains exemples de parents sont à cet égard explicites. Pour devenir enseignant, il n'est plus obligatoire de s'inscrire à l'École normale, il suffit de devenir un « article 20 » ! L'enseignement serait ainsi une des seules professions qui ne demande aucune spécialité ! Ce problème relève de la responsabilité des politiciens.

Bien après les *Golden Sixties*, période où furent lancés de nombreux projets et notamment l'enseignement spécialisé, comme le disait M. Delsarte, dans les années nonante, nous disposions encore de ressources. Bon nombre de dispositifs ont alors été mis en place. Malheureusement, ils ont été par la suite abandonnés, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays européens. Loin de moi l'illusion de penser qu'ailleurs c'est mieux mais il faut dépoussiérer les modèles dont nous disposons.

M. Jean-François Delsarte. — Tout d'abord, je m'adresserai à M. Boland. Les moyens dégagés pour l'intégration sont octroyés à l'enseignement spécialisé afin de répondre à d'autres besoins. Il n'est aucunement question de retirer des sommes octroyées à l'enseignement spécialisé pour l'intégration. Ces moyens sont donnés en complément à l'enseignement spécialisé. Ils permettent de mettre en place des projets. Je n'ai jamais entendu le moindre politicien me dire qu'il y avait une limite

budgétaire aux projets d'intégration.

Vous m'interrogez sur le nombre d'écoles susceptibles d'accueillir des élèves à mobilité réduite. Le groupe de travail sur l'offre d'enseignement, présidé par Mme Rosanna Delussu, soumettra bientôt ses conclusions au Conseil général de l'enseignement spécialisé et au ministre. Nous avons en effet analysé l'offre de l'enseignement, dans le maternel, primaire et secondaire, toutes régions et tous réseaux confondus, afin d'identifier les lieux où des initiatives doivent être prises.

Le transport scolaire, dans le domaine de l'intégration, relève des compétences de la Communauté française, mais des régions pour leur application. Le décret relatif à l'enseignement spécial prévoit que les élèves en intégration permanente totale continuent à bénéficier du transport scolaire. Si cela est vrai en Région wallonne, cela ne l'est plus en Région bruxelloise. J'encourage par ailleurs les politiciens à approfondir le sujet.

Les élèves polyhandicapés se retrouvent certes dans l'enseignement de type 6 mais également dans les types 2, 4 et 7.

Un article de l'avant-projet de décret reconnaît, pour la première fois en 38 ans d'existence de l'enseignement spécialisé, les pédagogies adaptées pour les élèves polyhandicapés, autistes, aphasiques et dysphasiques. Ce type d'enseignement sera mis sur pied d'égalité avec les huit types existants.

C'est un premier pas. Le Conseil supérieur a chiffré l'effort budgétaire que représenterait, pour la Communauté française, le respect des normes d'encadrement. Les moyens financiers ne sont pas disponibles, mais l'inscrire dans un décret amènera inéluctablement le politique à prendre ses responsabilités pour donner des moyens à ces structures.

En faisant passer, à la rentrée, le capital-périodes de 95 à 97 %, la Communauté française crée 130 nouveaux emplois dans l'enseignement spécialisé, ce qui apportera une bouffée d'oxygène à ces écoles. C'est insuffisant mais on peut espérer parvenir progressivement aux 100 %.

Le subside de fonctionnement, surtout pour les écoles spécialisées dans le handicap sensoriel, ne suffit pas à financer l'aménagement très spécifique offert aux élèves. Le financement des équipements est insuffisant. Je sais que les écoles ont imaginé des structures et des moyens de sponsoring bien que ce ne soit pas leur rôle. Elles ont trouvé une première réponse, mais il faut poursuivre ce travail.

Une question m'a été posée sur les enfants trisomiques 21. Voilà sept ans qu'un projet lancé à Banneux a été pérennisé dans un article du décret de 2004. Une initiative de parents, soutenue par des écoles ordinaires et spécialisées, a poussé le monde politique à modifier une structure. L'expérience démarre dans le secondaire cette année. Rien n'empêche que pareille initiative se reproduise ailleurs.

Mme Rosanna Delussu. – Je voudrais revenir sur la question du matériel dont certains élèves ont besoin. Au Conseil supérieur, nous réfléchissons à la possibilité de nouer des collaborations plus efficaces avec les structures de l'aide sociale qui disposent de moyens financiers pour aider les élèves à domicile. Certains acteurs de ce secteur sont réticents à aider les enfants en dehors du domicile. La question d'une meilleure collaboration est donc posée.

M. Jean-Pierre Coenen. – Si l'on en juge par l'état de certains établissements scolaires, nous ne pouvons espérer que les écoles soient accessibles du jour au lendemain. Néanmoins certaines le sont. Il faut qu'elles soient répertoriées et que l'inventaire soit communiqué aux familles. Les autres devront tôt ou tard être rénovées. À ce niveau, le politique a un rôle à jouer pour imposer que l'accessibilité soit une priorité de rénovation. Je trouve choquant qu'un père ne puisse entrer dans l'école de ses enfants, sans parler des enfants eux-mêmes.

Tous les bâtiments publics, quels qu'ils soient, doivent montrer l'exemple et être accessibles à tous. Il faut pour cela une volonté politique forte.

M. Marco Di Duca. – Les quelques exemples qui viennent d'être donnés montrent l'importance de développer des projets à long terme. Cela vaut pour l'aménagement des bâtiments, le décloisonnement des structures, mais aussi pour le financement. Si les projets ne sont pas soutenus financièrement, nous courons à la catastrophe.

Nous devons élaborer un projet qui aille au-delà de cette législature, et lui donner les moyens de produire des effets concrets. Telle est la prochaine étape.

Mme Anne-Charlotte Prévot. – En tant que représentante de l'Association de parents d'enfants sourds (l'Apedaf), je peux témoigner de l'inventivité des parents puisque, depuis 30 ans, un service d'aide pédagogique œuvre au sein de notre association pour intégrer les enfants dans l'enseignement ordinaire.

Beaucoup d'écoles refusent encore l'inscription d'enfants sourds. Inscrire un enfant sourd

dans une école ordinaire relève du parcours du combattant. Une aide est parfois apportée par les services d'aide précoce, les services d'aide à l'intégration (SAI) ou l'Apedaf, mais la motivation des parents reste indispensable.

Les personnels des SAI sont bien trop peu nombreux, raison pour laquelle l'Apedaf a obtenu des postes, à la Région wallonne, pour l'intégration d'enfants... en Communauté française. La coexistence de différents niveaux de pouvoir complice parfois la réalisation de nos projets.

Quarante enfants sont sur listes d'attente. Nous en avons déjà intégré plus de deux cents. Nous représentons donc un service d'intégration important, en comparaison avec le SAI.

Pour ces quarante enfants, des postes nous ont été proposés à la Région wallonne, mais ils ne sont financés qu'à hauteur de 50 %. Or nous travaillons dans le non-marchand. Donc, soit la contribution des parents sera élevée, soit le pouvoir politique devrait revoir à la hausse le montant de sa contribution.

Une autre difficulté rencontrée par les parents concerne les adaptations des certifications et du CEB, notamment pour le « savoir écouter ». Aucune directive n'existe en la matière. Actuellement, ces adaptations se font dans l'illégalité ou avec la collaboration des inspecteurs. La situation varie fortement d'une région à l'autre.

Enfin, les parents souhaiteraient vivement que les enseignants de l'enseignement spécial de type 7 puissent suivre des formations en langue des signes. Actuellement, un enseignant non nommé qui pratique cette langue risque, à tout moment, d'être muté et remplacé par un autre qui, lui, ne maîtrise pas le langage gestuel, ce qui crée pas mal de problèmes.

M. Guy De Keyser. – J'ai écouté les différents intervenants avec beaucoup d'intérêt. Effectivement, aujourd'hui la question n'est plus de savoir si nous sommes pour ou contre l'intégration mais plutôt comment faire, quelles modalités adopter. Nous devons laisser mûrir les réflexions, notamment sur la question du rapprochement entre les structures de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. Il y aurait lieu de s'interroger sur les modalités d'un rapprochement à la fois horizontal et vertical. Nous devons aussi trouver des passerelles entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, ne fût-ce que via la mise en application du décret « inscriptions » et du décret sur l'enseignement différencié. Tout cela soulève nombre de questions qui méritent d'être approfondies. Peut-être pouvons-nous aussi ex-

exploiter les ressources mises en place par ce décret-ci ? C'était là ma première réflexion.

Ma deuxième réflexion porte sur les manques, évoqués par M. Coenen, relatifs à la place des parents dans le projet éducatif. Cette dimension est fondamentale et fréquemment sous-estimée, comme le soulignent les centres PMS. L'axe pédagogique prédomine trop souvent, alors que l'enfant a d'autres besoins bien spécifiques, au-delà des compétences, des acquis et des connaissances purement pédagogiques. Il faut prendre ces autres besoins en compte. Dans ce cas, l'accompagnement des parents est extrêmement important, surtout dans les familles plus fragilisées.

Mme Cinzia Tolfo. – Je souhaite faire deux commentaires. J'aimerais d'abord revenir sur le terme « obligation ». J'ai applaudi M. Di Duca quand il en a parlé, ce qui a apparemment provoqué quelques vagues. Je ne comprends pas. Nos enfants sont en obligation scolaire entre six et dix-huit ans ; les professeurs ont l'obligation d'obtenir un diplôme pour enseigner ; l'obligation des quotas roses a mis un terme à la discrimination des femmes. Je me rallie avec force à l'idée d'obligation d'intégration qui permettrait d'en finir avec la ségrégation et la discrimination dont souffrent nos enfants. Cela nous mettrait en conformité avec la convention des Nations unies sur le droit des personnes handicapées que la Belgique va bientôt ratifier.

Ensuite, j'aimerais que l'on cesse d'associer autisme et troubles du comportement, violence et agressivité. Ce sont des symptômes extérieurs à l'autisme qui, lui, induit un autre mode de fonctionnement. Malheureusement, ces symptômes sont observés quand les enseignants ou les personnes en charge de nos enfants ignorent comment s'y prendre. Ce sont donc des conséquences.

M. Marco Di Duca. – Il faut évidemment nuancer ce qu'on entend par obligation. Il est parfois nécessaire de provoquer les choses. Nous ne pouvons nous contenter de discours de bon aloi. Il faut admettre qu'il existe des obstacles et définir une stratégie pour les dépasser. C'est dans cet esprit que s'inscrit l'idée d'obligation. Je souhaitais parler d'obligation en termes nuancés et réfléchir à la définition d'une série de critères. Je persiste dans cette voie.

Nous ne pouvons l'oublier, cela reste un parcours du combattant. Le décret n'ouvrira pas toutes les portes.

Je renvoie à la deuxième remarque. Comment imaginer des modalités pratiques ? Sur ce point, je suis d'accord avec M. Delsarte, le danger c'est

d'avoir de grands textes, très universitaires et ambitieux, mais pas pragmatiques. De manière stratégique, il faut marier les deux niveaux. Un niveau général structurel, obligatoire dans une certaine mesure, et un niveau pratique et pragmatique local. La réussite des projets d'intégration dépend de personnes qui y croient et qui travaillent idéalement en réseau. Comment mettre en place ces projets locaux structurels ? En l'absence de réseaux, l'on ne rencontrera pas l'ensemble des besoins.

Je ne sais plus qui a lancé l'idée que les enfants présentent des besoins multiples, mais c'est bien là l'esprit des projets individualisés. C'est ainsi que pensent les services d'aide à l'intégration et les services d'aide précoce. C'est ainsi qu'est pensé un projet individuel d'apprentissage.

Reconnaissons qu'il existe aujourd'hui une multitude d'outils et une véritable opportunité de concrétiser l'essai. Bien sûr, il y a aura des difficultés, financières ou autres, mais il existe une véritable responsabilité individuelle et collective pour s'assurer que la sauce prenne.

Mme Julie de Groote. – La parole est à M. Coenen.

M. Jean-Pierre Coenen. – L'obligation existe, mais c'est l'État qui a l'obligation de permettre aux parents d'avoir une école inclusive. Dès que la Convention internationale relative aux droits de la personne handicapée aura été ratifiée par la Belgique, l'État belge aura cette obligation. Maintenant, l'État peut-il obliger les écoles et les enseignants ? Je ne le souhaite pas. Je ne pense pas que ce soit un droit de l'enfant d'avoir des enseignants qui ne sont pas motivés. Il faut donc sensibiliser. Et l'on retrouve le nécessaire changement d'image. Les enseignants sont des gens ouverts et tournés vers les enfants. Ils ont choisi ce métier parce qu'ils aiment les enfants. Je ne pense pas que des enseignants ne supporteraient pas d'avoir un enfant handicapé dans leur classe. En fait, ils ont tout simplement peur. Il faut les sensibiliser, leur dire qu'ils sont compétents et non les obliger. Il faut les rassurer, leur dire qu'ils peuvent accueillir un enfant handicapé, un enfant différent dans leur classe, leur montrer comment c'est possible.

J'en viens à la place réservée aux parents et au centre PMS. Le centre PMS a une fonction essentielle dans l'intégration. En intégrant un enfant, on intègre un projet. Ce projet est porté par une équipe pluridisciplinaire, souvent composée de spécialistes venant du monde de l'enseignement spécialisé ou des services de l'aide à l'intégration, mais aussi des parents et de l'enfant. Il faut donc un coordonnateur. Les centres PMS ont en tout cas la compétence de coordonner des projets d'in-

tégration.

La place des parents est centrale. Ce sont eux qui connaissent le mieux leurs enfants. Ils doivent donc être partie prenante de tout projet d'intégration.

Mme Julie de Groote. – La parole est à Mme Delussu.

Mme Rosanna Delussu. – Je voudrais revenir sur le terme « obligation ». Il devrait y avoir une obligation de réfléchir à l'intégration pour toutes les écoles. Encore faudrait-il que l'équipe croie en ce processus d'intégration sans quoi la démarche sera vouée à l'échec.

Voici quelques mois, j'ai assisté en France à un colloque sur l'intégration. J'y ai appris qu'une loi avait été votée obligeant les établissements à mettre en place un processus d'intégration. Cependant, les propos que j'ai entendus de la part des gens de terrain – qui paraissaient peu convaincus du bien-fondé du processus – m'ont laissée très sceptique sur la bonne application de cette loi.

Le projet de décret en cours d'élaboration chez nous comporte cette clause d'obligation de réflexion sur une politique, qu'elle soit effective ou encore à instaurer, en vue d'accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques.

Par ailleurs, l'accompagnement des élèves intégrés ne se limite pas aux actions des enseignants mais peut aussi s'appuyer sur une aide paramédicale.

Enfin, en ce qui concerne la formation spécifique des maîtres, nous introduirons des propositions, en accord avec l'avis du Conseil supérieur, tendant à une revalorisation statutaire et pécuniaire. Les personnes qui acceptent de se former au travail avec des élèves ayant des besoins spécifiques, par exemple en suivant un apprentissage de la langue des signes, doivent être valorisées et protégées dans leur emploi.

M. Jean-François Delsarte. – Je voudrais ici m'adresser aux partenaires sociaux en les invitant à nous rejoindre à la table de négociations afin de discuter des problèmes de statut. En effet, le statut et la protection de l'emploi des enseignants des classes 6 et 7 notamment doivent être revus dans le cadre de cet enseignement spécifique. Nous constatons aussi que la formation des maîtres est insuffisante.

Le décret « missions » qui précise le cadre de travail des enseignants sera modifié et obligera tous les établissements scolaires ordinaires à préciser les modalités d'intégration d'un élève ayant des besoins spécifiques et la réflexion à laquelle elle

donnera lieu. Il faut pousser les gens de terrain à réfléchir et le vade-mecum constituera une telle incitation. M. Guy Dekeyser a évoqué le rapprochement des structures. J'ai fait partie d'un réseau où il existait une fédération spécifique de l'enseignement spécialisé. Cette fédération a été sabordée, scindée et ses parties intégrées, voici une quinzaine d'années, dans les structures fédératives de l'enseignement fondamental et secondaire. Ce fut un premier pas.

Depuis quatre ans, un progrès a été accompli : tous les responsables, juridiques, politiques ou pédagogiques, doivent assumer leurs obligations par rapport à l'enseignement ordinaire et à l'enseignement spécialisé. On ne pourra parler d'intégration sur le terrain que lorsque tous, au sein des sphères organisationnelles des réseaux, seront d'accord de se parler. Je salue l'initiative prise en ce sens par les responsables politiques.

Mme Julie de Groote. – Je vous remercie tous pour cette matinée riche en échanges et en débats.

2 Conclusion des présidents d'atelier

Présidence de Mme Julie de Groote

Mme Julie de Groote. – Après les interventions du matin et les ateliers de l'après-midi, le moment est venu d'établir à l'intention du prochain gouvernement une feuille de route reprenant toutes les idées émises durant ce colloque.

Je voudrais excuser les parlementaires wallons qui devaient être présents à Namur, où se réunissaient cinq commissions. Je tiens aussi à saluer tout particulièrement Mme Corbisier, qui vient de nous rejoindre.

Deux parlementaires bruxellois, Mme Jamoulle et M. Galand, sont présents depuis le début de nos travaux. Mme Jamoulle a par ailleurs très souvent interpellé le ministre, a avancé des propositions et s'est investie dans l'élaboration de la résolution que nous avons adoptée le 8 janvier.

Monsieur le ministre, ce matin, les échanges ont été enrichissants et je m'en réjouis car cela signifie qu'il reste beaucoup de choses à construire ensemble.

La parole est à Mme Fassiaux.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. – L'atelier consacré à la formation initiale et continuée des enseignants, a donné lieu à quatre interventions complémentaires. La première personne qui s'est exprimée, Mme Candy Petit, a eu la chance, a-t-elle dit, de naître dans une famille de sourds.

Elle a également eu la chance de faire tout son parcours scolaire – de la maternelle à l'école normale – dans l'enseignement ordinaire. Elle a évidemment dû faire preuve de beaucoup de volonté.

Son témoignage et celui du professeur de psychopédagogie qui l'accompagnait, Mme Marie-Noëlle Demoulin, nous ont éclairés sur ces difficultés et sur des aspects très pratiques. Ainsi, une lecture sur les lèvres n'est possible que lorsque l'interlocuteur est de face. Or, un enseignant se déplace et se tourne, ce qui pose problème.

Les personnes sourdes peuvent difficilement suivre des débats organisés en classe, notamment lorsque des supports audiovisuels sont utilisés. Enfin, la prise de notes est un problème dans la vie quotidienne d'un étudiant sourd.

En résumé, si cette personne a réussi ses études, c'est aussi grâce à la bonne volonté de ses condisciples et des enseignants.

Le deuxième intervenant était M. François Tollet, expert au cabinet de la ministre Simonet. Il nous a expliqué ce qui existe en formation initiale pour l'intégration des élèves atteints d'un handicap. En fait, la formation initiale des maîtres est assez pauvre à ce sujet. Un cours de 30 heures en dernière année est consacré à la différenciation des apprentissages et un cours optionnel de 15 heures prépare à un stage dans l'enseignement spécialisé. Ces cours s'ajoutent à ce qui existe depuis 1924. Notons encore des formations continuées et des cours de promotion sociale. Certains membres de la commission ont relevé des lacunes dans la durée ou dans le contenu de la formation initiale des maîtres. Il est possible aussi de suivre une année de spécialisation en orthopédagogie. Une cinquantaine d'élèves le fait chaque année. Cependant, il faut relever le manque de valorisation et de reconnaissance, sur le plan pécuniaire ou autre, pour une école ou un enseignant qui s'investissent ainsi.

La troisième intervenante, Mme Isabelle Montulet, est orthopédagogue. Son intervention complétait celle de M. Tollet. Elle nous a parlé de la formation des futurs professeurs mais aussi de celle des enseignants des hautes écoles et des universités. Il n'est pas facile de trouver des lieux de stage et le temps nécessaire, ou une articulation entre les modules de formation et les autres cours. Le problème se pose de manière générale : les ressources disponibles pour la formation des maîtres devraient être plus visibles.

Il existe une formation complémentaire d'un an qui comporte 750 ou 760 heures, mais elle n'ouvre pas le droit à une bourse. Le diplôme obtenu ne confère en outre aucune priorité et les en-

seignants n'en retirent donc aucune valorisation. Par ailleurs, cette formation ne s'adresse pas seulement aux enseignants, mais aussi à toute une série d'autres professionnels qui doivent pouvoir répondre à d'autres demandes.

Pour résumer, il faut mettre en place des politiques cohérentes dans la formation des maîtres, qu'il s'agisse de la formation de base ou de la formation continue ou complémentaire. Des modules transversaux devraient être disponibles pour les futurs enseignants et les enseignants.

Parmi les pistes à explorer, il y a l'allongement de la formation de base, qui a été évoqué récemment dans cette hémicycle (nous sommes en effet un des rares pays à avoir encore des formations relativement réduites pour les compétences de plus en plus pointues qu'exige l'enseignement de qualité que nous voulons) ; la place à réserver à l'observation, à l'approche de la différenciation, au travail en réseau. L'enseignant ne doit pas être replié sur lui-même, mais s'ouvrir vers l'extérieur et travailler en coordination avec l'ensemble des partenaires de l'école. Il faut également réfléchir à la manière d'améliorer le plan individuel d'apprentissage et d'appréhender les divers troubles de l'apprentissage et de développement de l'enfant.

Notre dernier intervenant était M. Tremblay, chercheur en pédagogie à l'ULB. Sa vision s'écarte quelque peu des seuls problèmes de terrain puisqu'il veut entièrement repenser la formation. Il veut que la formation conduise l'enseignant à modifier son comportement, notamment en modifiant son vocabulaire. Cette formation devrait être modulable et la plus valorisante possible.

Il souhaite également que, dès l'école normale, on organise le travail en équipe. Pourquoi en effet ne pas envoyer deux étudiants en stage ensemble de sorte qu'ils apprennent à travailler de concert ?

Cela offrirait un soutien à une équipe éducative, un soutien à des stagiaires en début de carrière et une formation forte avec des contenus appropriés visant l'efficacité et la qualité.

Je vais maintenant essayer de synthétiser les propos qui ont été tenus. Nous sortons tous motivés, mais aussi déçus, d'un colloque comme celui d'aujourd'hui puisque chaque petite intervention n'aura peut-être pas été retenue.

Ma première remarque concerne les stages, thème prégnant dans notre réflexion. Il est vrai que ces stages doivent donner un sens au métier. C'est le moment concret où l'étudiant se positionne face à sa classe et où un soutien indispensable doit provenir du secteur dans son ensemble. Ma deuxième remarque vise à relayer les réflexions portant sur

la nécessité de donner du temps à la formation de l'enseignant. Il est essentiel de recadrer les choses pour tous les élèves qui entrent en école normale ou en haute école et souhaitent enseigner. Après l'« année tampon » de vérification des connaissances, il faut donner du temps à l'étudiant avant de passer aux actes. Enfin, cette formation plus longue doit être en rapport direct avec les besoins émanant du terrain pour les enfants présentant un handicap.

N'oublions pas non plus que d'autres types de formations sont nécessaires pour ceux qui travaillent déjà sur le terrain et sont parfois très démunis. Ces formations complémentaires devraient être « à la demande », même si les demandes sont déjà nombreuses. Certains d'entre vous m'ont dit qu'il fallait se tourner au maximum vers des opérateurs publics puisque l'enseignement reste et doit rester un domaine d'action public.

Nous devons veiller à ce que cette vision de réseaux complémentaires aboutisse à une revalorisation du parcours des enfants. Cette démarche de promotion sociale en partenariat avec l'IFC doit inclure des modules de formation qui existent déjà, mais pourraient être cumulatifs avec une certification. La profession d'enseignant est suffisamment importante pour bénéficier aussi de crédits d'heures de formation. Cette dernière devrait également déboucher sur une revalorisation financière. Certaines entreprises exigent de leur personnel des formations en cours de carrière entraînant des avantages pécuniaires. Or l'enseignant doit se contenter de sa « carrière plane ». Encore faut-il que les jeunes enseignants aient accès à l'emploi et que leur désignation s'effectue rapidement, afin de leur donner la possibilité de se familiariser avec leur école. Une revalorisation financière s'impose donc à l'issue des formations.

Un intervenant a fait référence aux passerelles possibles entre les études. Il est vrai que notre enseignement est très cloisonné. Or il y a des possibilités de carrière. Nous avons insisté sur la richesse des réseaux d'aide et de soutien. Certains enseignants, nommés dans un type de l'enseignement spécialisé, ne peuvent parfois pas passer dans d'autres. Il faudrait peut-être modifier l'organisation de notre enseignement.

Un partenariat avec l'Awiph, en Région wallonne, est à développer pour aider à l'intégration scolaire. (*Applaudissements*)

Mme Julie de Groote. — La parole est à M. Reinkin qui a présidé l'atelier sur l'intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire.

M. Yves Reinkin. — Cet atelier fait en quelque

sorte la jonction avec les autres ateliers. Je centrerai donc mon exposé sur les questions de l'intégration des enfants handicapés dans notre enseignement dit « ordinaire » que nous nommons aujourd'hui « non spécialisé ». Je remercie Mmes Streel et Patars, enseignantes, Mme Tonglet, de l'association « Plain-pied » qui s'occupe des problèmes d'accessibilité des bâtiments, et M. Caris d'un service d'aide à l'intégration, qui ont animé l'atelier.

À défaut, on le comprendra, de reprendre l'intégralité des interventions, j'évoquerai quelques propositions concrètes à l'attention du ministre mais aussi des parlementaires qui ont également un rôle à jouer. Néanmoins, le monde politique n'est pas le seul concerné. Ces propositions s'adressent également à d'autres intervenants qui peuvent agir selon leurs ressources.

Il est impératif de ne pas laisser porter nos choix idéologiques aux enfants, parents et enseignants, fussent-ils progressistes et pleins de bonne volonté. Nous nous sommes penchés sur le « comment » comme nous l'enjoignait M. Di Duca ce matin. Il faut mettre les moyens nécessaires à disposition des enfants, des parents, des enseignants et des différents services afin que ce projet soit bon pour tous.

Je vais reprendre quelques constats globaux et des propositions. Les participants l'ont réaffirmé, une école qui intègre fait place à la différence et à sa compréhension. Elle aborde d'autres valeurs et contribue à la solidarité entre tous. C'est un plus pour l'enseignement. C'est un label qui mérite d'être mis en avant.

Plusieurs témoignages nous rappellent également l'importance de l'investissement massif de la famille dans le projet d'intégration.

À l'école, il faut laisser une place aux parents, en commençant par les personnes les plus fragilisées de notre société. Je pense aux parents d'enfants différents, mais aussi aux autres, car il faut s'occuper de ceux qui risquent d'être réticents à un projet d'intégration de handicapés, à cause de l'image ou du prétendu risque de nivellement par le bas.

Des intervenants ont parlé de leur peur. On ne peut ignorer ce sentiment, ni bon ni mauvais. Qu'en fait-on ? Avant de lancer le projet, nous avons intérêt à travailler sur la peur, celle de l'enfant, des parents et des enseignants, à qui nous devons faire confiance, et miser aussi sur la direction de l'école, dont la collaboration est essentielle pour la réussite du projet.

L'accueil dans l'enseignement ordinaire d'un

jeune « différent », en primaire et en secondaire, exige une préparation des enseignants. Face aux besoins spécifiques des différents types de déficiences, nous devons donner des réponses adéquates et envisager une préparation globale de toute la communauté éducative, les autres parents et les enfants. Cela passe aussi par un changement de regard de chacun. Ce n'est pas simple, mais si la préparation est bien faite, ce qui prend du temps, cela apporte énormément à l'école et à la société.

Pour réussir l'intégration, des moyens matériels sont nécessaires. La préoccupation de l'accessibilité d'une école pour une intégration est commune à tous les partenaires. Elle est d'abord celle des parents qui n'ont qu'un choix limité d'écoles adaptées aux enfants selon leur handicap ; celle des enseignants qui doivent gérer ce problème en plus des aides pédagogiques spécifiques qui sont de leur ressort ; celle du pouvoir organisateur et des gestionnaires du bâtiment qui, à cause de leur budget, et nous connaissons tous les fragilités financières de la Communauté, ne peuvent toujours donner une priorité aux travaux permettant une meilleure accessibilité.

On ne peut pas demander aux enseignants de pallier le manque d'accessibilité. Une marche de trop à franchir devient vite « embêtante » et pèse petit à petit sur la motivation des accompagnateurs. L'objectif est d'atteindre l'autonomie des élèves en dehors de la classe, de leur permettre d'entrer, de circuler et d'utiliser l'espace. La question de l'accessibilité se pose pour quasi tous les handicaps, pas seulement physiques. Je pense aux enfants trisomiques, qui doivent arriver à se déplacer dans l'école et à se repérer dans l'espace.

Les services d'aide à l'intégration, SAI, de la Région wallonne et de la Région Bruxelles-capitale, ont une expertise du handicap qui permet de préparer l'accueil et le projet d'intégration de l'école. Ils sont aussi un lien entre la Région wallonne, la Région bruxelloise et la Communauté française. Avec une trentaine de services en Région wallonne, je n'ai pas eu les chiffres pour Bruxelles, on ne peut cependant répondre à toutes les demandes.

Si l'intégration scolaire est désormais devenue un projet et non plus une question, il faut réfléchir aux moyens financiers qui doivent être dégagés et les renforcer. Voici les propositions que nous faisons à partir de ces constats.

Pour accueillir les parents dans l'école, il semble nécessaire de renforcer l'encadrement et l'accompagnement. Ce renfort doit également être prévu dans les services d'accompagnement à l'intégration, dans les CPMS et dans tout ce qui

concerne l'accueil extrascolaire, comme l'accueil temps libre (ATL). Pour y arriver, l'accord de coopération entre la Région wallonne, la Région Bruxelles-Capitale et la Communauté française doit enfin être renouvelé afin d'encourager structurellement les conventions entre les écoles et les SAI. J'ai entendu dire que nous allions l'examiner très bientôt au parlement, ce qui est une bonne nouvelle.

Il faut réexaminer les moyens accordés aux CPAS. L'énergie des parents est très sollicitée et il arrive, qu'épuisés, ils démissionnent. Il est donc important de leur apporter un vrai soutien à la parentalité.

À l'instar de M. Di Duca, je pense qu'il faut stimuler un dynamisme dans chaque zone et encourager les écoles à collaborer pour trouver des réponses collectives. Si l'intégration est une priorité au même titre que la lutte contre l'échec scolaire, il faut trouver des solutions collectives par zone.

En ce qui concerne les bâtiments, vu la faiblesse des moyens disponibles, autant les utiliser efficacement. C'est pourquoi il est demandé à la Communauté de créer un service pour coordonner les budgets selon trois critères : l'urgence, la spécificité et l'utilité pour tous.

Il est également demandé de réaliser un état des lieux des écoles afin de prévoir les adaptations nécessaires en cas de travaux de rénovation. Enfin, les bâtiments neufs devraient d'emblée être conçus selon les normes. En effet, ces dernières existent mais la législation n'est pas toujours appliquée, même dans les projets de rénovation ou de construction des écoles de l'enseignement spécialisé.

M. Delsarte, comme d'autres intervenants, a précisé une série de points à examiner. Les écoles qui se lancent dans un projet d'intégration doivent pouvoir compter sur un aménagement du capital-périodes, comme cela se fait pour les primo-arrivants. Un élève en intégration requiert une attention particulière. Il faudrait donc différencier le financement des élèves en fonction de leurs besoins spécifiques.

Certains préconisent de revoir les modalités de calcul du capital-périodes pour permettre aux écoles spécialisées d'évaluer dès le 1er septembre leur encadrement pour les élèves en intégration. En effet, celles-ci calculent actuellement leur encadrement le 15 janvier pour l'année scolaire suivante. Pour développer des projets d'intégration, en particulier ceux d'intégration directe d'enfants n'ayant pas été précédemment dans l'enseigne-

ment spécial, les écoles doivent retirer du capital-période aux élèves de l'enseignement spécialisé. Ce n'est pas normal. Il faut trouver un système plus juste.

Les frais de déplacement des agents doivent être revus. Les enseignants du spécialisé réclameront, à juste titre, à leur pouvoir organisateur le remboursement de leurs frais de déplacement si leur intervention dans l'ordinaire devait se généraliser. Mais en cas d'intégration totale, les PO ne disposent plus des subventions de fonctionnement. L'école ordinaire, quant à elle, reçoit toute la subvention du spécialisé. Pourquoi ne pas partager cette subvention entre les deux écoles ? Enfin, les normes pour l'intégration des élèves suivant les types 4, 6 ou 7 sont insuffisantes. Quatre périodes, c'est vraiment trop peu pour l'intégration permanente totale. Il faudrait prévoir au minimum six périodes pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, à l'exception peut-être du troisième degré.

Le lien entre les enseignements ordinaire et spécialisé est un autre point qui a été soulevé. Une institutrice de maternelle dont l'école développe un projet d'intégration nous a fait part de son sentiment de solitude face à certains problèmes, soulignant la difficulté de trouver des personnes disponibles pour vous aider. Une solution consisterait à favoriser les échanges avec les écoles spécialisées afin que les professeurs puissent ponctuellement épauler les enseignants de l'école ordinaire. Cette démarche se pratique déjà mais gagnerait à être encouragée. L'ouverture d'une classe spécialisée dans une école ordinaire, comme cela s'est fait à Herve, est une autre piste à envisager.

La praticabilité du décret « mixité sociale » a parfois été rudement critiquée par certains intervenants. Ses dispositions actuelles ne permettent pas, d'après eux, une inscription prioritaire dans un projet d'intégration, en raison des différences de *timing*. Nous devons donc nous pencher sur cette question et apporter, le cas échéant, les améliorations qui s'imposent.

Enfin, je voudrais vous proposer une autre terminologie. Pourquoi ne pas arrêter d'utiliser dans les textes officiels que nous votons le terme d'intégration scolaire ? Ne serait-il pas plus opportun de parler de projet éducatif et scolaire individualisé pour chaque enfant, qu'il ressortisse à l'enseignement ordinaire ou non, qu'il soit différent ou non ? L'aide extérieure deviendrait alors un soutien aux enseignants pour le bénéfice de tous les enfants, et non plus seulement une aide aux enfants handicapés.

À chacun de jouer son rôle. Aux politiques de

garantir un cadre et des moyens aux professionnels du terrain. C'est à cela, monsieur le ministre, que nous devons nous atteler dans les mois qui viennent.

Mme Julie de Groote. — La parole est à M. Elsen qui a présidé l'atelier sur l'enseignement spécialisé.

M. Marc Elsen. — Je n'ai retenu dans ma synthèse que les points saillants des débats, mais rassurez-vous, nous avons pris note de tout ce qui s'est dit et nous comptons bien en faire quelque chose dans notre travail parlementaire.

Il me semble déjà que les mentalités ont évolué ces dernières années. Les textes législatifs votés ces dix dernières années ou encore en préparation en témoignent.

L'intégration n'est pas un dogme. Il ne s'agit pas de l'imposer partout, à la limite par la force. Il faut d'abord que les équipes de terrain soient mobilisées et preneuses. Autrement, on risque de mettre en place des dispositifs très artificiels qui ne donneront pas forcément les résultats escomptés. Par ailleurs, l'enseignement spécialisé doit, à cause de ses particularités et de ses approches, conserver sa raison d'être. Dès lors, il faut recourir à des méthodes adaptées à chaque jeune et les faire évoluer. La généralisation n'est pas une bonne chose.

On a beaucoup parlé d'encadrement, d'heures d'accompagnement, de coordination, de moyens, mais des solutions techniques peuvent également être trouvées. Une proposition assez concrète, basée sur un élément de la résolution adoptée au parlement, a d'ailleurs été faite : rassembler les heures d'accompagnement, peut-être sous forme de *pools*. Cela permettrait d'éviter de morceler ces quelques heures et de les rassembler dans moins de mains. La coordination, en particulier pour tous les espaces d'intégration, est un métier qui ne s'apprend pas durant la formation initiale. Elle est appelée à se diversifier et à s'adapter à des besoins qui évoluent. On a cité aussi des éléments plus particuliers relatifs à l'encadrement dans certains types de l'enseignement spécialisé.

Afin que les expériences donnent des résultats positifs pour les jeunes, il faut créer un réseau fonctionnel de partenaires regroupant les familles ; les services extérieurs, d'aide à l'intégration, et d'aide précoce ; et les centres de jour. Pour assurer le bon fonctionnement de cet ensemble, une coordination est indispensable. Nous en avons beaucoup parlé. Les CPMS, par nature les premiers partenaires de d'école, sont amenées à travailler à la fois dans l'enseignement spécialisé ordinaire mais aussi dans les Cefa et les écoles à discrimi-

nation positive. Ils pourraient également jouer un rôle dans la coordination.

Plusieurs expériences d'intégration ont été décrites de manière passionnée. Elles ont permis une amélioration de la confiance, de l'acceptation et de l'ouverture, tant chez le personnel enseignant et éducatif au sens large que chez les élèves. Tout cela nous montre que, je reprends les termes d'un intervenant, « le handicap n'est pas toujours aussi terrible que ça ». Il conviendrait de faire connaître davantage ces expériences.

La différence entre l'enseignement spécialisé, l'enseignement ordinaire, les centres de formation en alternance et les écoles à discrimination positive n'est pas toujours évidente pour les jeunes.

On s'est également aperçu que la prise en compte du contexte familial et de l'entourage des enfants dans l'orientation risquait d'encourager la dualisation. Il serait regrettable de mettre en place un dispositif de maintien des enfants dans l'enseignement ordinaire qui reposerait sur les seules capacités du milieu familial à leur offrir un accompagnement parallèle. En tant que politiques, et même en tant que citoyens nous avons un rôle à jouer.

Nous avons longuement abordé la question de la formation et de la professionnalisation des acteurs. Ce sujet d'actualité doit être pris en considération au plus vite. Mais cet important défi concerne l'ensemble du secteur. La formation initiale, la formation continuée par modules capitalisables, l'accompagnement en début de carrière nécessaire pour ne pas décourager les jeunes enseignants, etc. devraient faire en sorte que les enseignants acquièrent des notions de neuropsychologie, d'approfondir leurs connaissances en méthodes d'apprentissage et de découvrir de nouveaux outils spécifiques. Il a par ailleurs été rappelé que le Conseil supérieur de guidance avait entamé une grande réflexion sur le sujet, orientée notamment vers le mode d'interpellation des opérateurs de formation. Tout cela doit bien sûr être formalisé.

On a également insisté sur l'aspect positif des orientations vers l'enseignement spécialisé. Certains croient que la relégation ne s'applique qu'à l'intérieur de l'enseignement ordinaire mais l'enseignement spécialisé peut également être une étape de relégation, ce qui forcément ne séduit guère les bénéficiaires ni les acteurs. Les CPMS doivent garder un rôle particulier.

Je ne m'appesantirai pas sur l'encadrement pour lequel de nombreux exemples ont été cités. On a parlé du renforcement nécessaire de l'encadrement en nombre de périodes-professeurs

ou d'éducateurs, de la fonction psychologique à développer dans l'enseignement spécialisé par les CPMS qui ne devraient pas se contenter d'un soutien direct. Il a été demandé qu'ils participent à l'analyse des dispositifs et des comportements..

Certains ont fait remarquer qu'on ne s'adressait aux handicapés qu'en tant que futurs travailleurs et se sont demandé ce qu'on faisait des autres. Il y a là aussi un enjeu très important.

On a évoqué l'enseignement spécialisé comme centre de ressources. C'est un chantier qui pourrait être commencé et qui mériterait toute notre attention, mais il faut aussi continuer à faire fonctionner le soutien et l'accompagnement des jeunes dans l'enseignement spécialisé ou en expérience d'intégration.

La typologie a bien sûr été évoquée. Elle a été adaptée au fil du temps et a fait l'objet de nombreux décrets. Certains intervenants ont d'ailleurs souligné que la typologie actuelle n'était plus adaptée à l'évolution de la société, des handicaps et des jeunes. Quelqu'un a fait remarquer que la modification de la typologie apporterait probablement la réponse à certaines questions, notamment celles qui portent sur l'encadrement puisque chacun sait qu'il n'est pas le même selon le type d'enseignement spécialisé.

Il a été proposé aussi que l'on réfléchisse sur l'après-école, éventuellement en collaboration avec l'Awiph. On nous a même suggéré d'organiser un colloque sur le sujet dans les trois prochains mois. Nous devons en tout cas penser à un mécanisme de coopération. Il a été souligné à plusieurs reprises que la Communauté française n'était pas seule dépositaire de compétences à faire évoluer.

Je terminerai par quelques remarques qui sont parfois humoristiques parfois pratiques.

Tout ce qui a été dit concerne l'enseignement spécialisé, mais les problèmes soulevés peuvent exister également dans l'enseignement en général : formation, risque de dualisation, encadrement, orientation positive. Nous aurions tort de compartimenter exagérément les problèmes. C'est à tort que l'enseignement spécialisé se considère parfois à tort comme périphérique.

Un intervenant a fait remarquer que l'intégration ne devrait pas être une façon de faire des économies. Cela s'adressait sans doute à vous, monsieur le ministre. Cela a été dit sur un ton humoristique, mais cela traduisait une forme d'inquiétude devant certains décrets. Ce n'est certainement pas ainsi que nous nous occupons de cette question.

Enfin, quelqu'un a dit que pour être concrets

on devrait associer toute idée, toute réflexion à trois paramètres : la définition des moyens humains et financiers nécessaires, les collaborations à développer et les implications sur la formation de base. Je ne sais pas si cela s'adressait aux parlementaires ou aux participants à l'atelier.

Mme Julie de Groote. – La parole est à Mme Persoons qui a présidé l'atelier traitant de l'accompagnement des familles.

Mme Caroline Persoons. – « Il faut peu de mots pour exprimer l'essentiel mais il faut tous les mots pour le rendre réel », disait Paul Éluard. Je vais donc tenter d'être concise, dans la mesure du possible.

Je voudrais d'abord remercier les trois experts qui ont accepté d'être présents dans notre atelier « Accompagnement des familles » : M. Monfils, pour le pôle des CPMS, Mme Christelle Ninforge pour les services d'accompagnement, et M. Verleysen, représentant des familles. Je remercie également les nombreuses personnes qui sont intervenues dans cet atelier.

Les situations étant multiples, les réponses le seront également. Je retiendrai de l'atelier cinq points, conclusions, remarques ou suggestions.

Premier point : les familles sont en première ligne et constituent le moteur de l'inclusion scolaire. Je crois pouvoir être leur porte-parole en disant que l'inclusion scolaire de l'enfant handicapé est peut-être une chance, mais elle est surtout un exploit. Il y a donc une forte demande d'un soutien à la parentalité. Toute la famille est touchée par le handicap et les parents sont souvent démunis. Ils n'ont pas choisi d'avoir un enfant handicapé. Ils n'y sont pas formés et ont besoin de temps pour gérer les difficultés et l'acceptation du handicap. Souvent l'inclusion scolaire ne réussit que si les parents s'y investissent. Il faut du temps pour transporter son enfant, l'amener à l'école ou chez l'une ou l'autre personne. Un père a même demandé un crédit-temps.

Deuxième point : il convient de dénoncer une « inadaptation architecturale institutionnelle ». Les parents doivent faire face à une pluralité d'institutions. Pour faire reconnaître le handicap, il faut s'adresser au pouvoir fédéral. Pour obtenir une aide matérielle ou faire appel à un service d'accompagnement, il faut se tourner vers les Régions, l'Awiph, la Cocof, le Service bruxellois francophone de la personne handicapée. Pour faire le pas de l'inclusion scolaire, il faut s'adresser à la Communauté française, aux écoles et aux CPMS. Aux francophones qui sont en train de travailler dans le groupe Wallonie-Bruxelles, on demande qu'ils

veillent à une coordination, un dialogue et une simplification entre entités. C'est un programme vaste mais un point essentiel si l'on veut que le service public soit bien rendu aux familles confrontées au handicap.

Je citerai deux exemples. Le premier est celui de la dénomination. Les types de handicap sont présentés de manière différente à la Communauté française, à l'Awiph et au niveau fédéral. Les noms des services d'accompagnement changent également selon qu'on habite à La Hulpe ou à Woluwe-Saint-Pierre, deux communes pourtant voisines. Le second exemple est celui de l'information. Beaucoup d'initiatives existent mais, en séparant les institutions responsables, on informe mal les familles.

Troisième point : la participation des familles. L'inclusion ne sera réussie que s'il existe un continuum entre l'école et la famille. Les initiatives de la famille doivent être poursuivies à l'école et vice-versa. Il faut que les familles interviennent dans les plans individuel d'apprentissage (PIA) et les projets d'établissement. S'il y a inclusion, elles doivent avoir leur mot à dire. Elles doivent pouvoir mieux participer au travail des CPMS et être informées quand des difficultés se posent, sans être confrontées soudainement au renvoi de l'enfant.

Quatrième point : la demande de moyens. En effet, les parents, les intervenants, les associations, etc., ont de grandes attentes envers, par exemple, les CPMS, dont ils attendent qu'ils prennent le temps d'expliquer les choses en utilisant les termes adéquats, et qu'ils recherchent la meilleure solution possible dans une coordination optimale : le travail en réseau est donc très important. Mais les familles ont aussi pu se rendre compte des difficultés des CPMS, confrontés à des moyens très limités, à un personnel réduit, pour des centaines, voire des milliers, d'enfants à suivre.

Cinquième point : ne plus accepter les situations de déscolarisation. L'inclusion scolaire commence par trouver une école, un établissement qui accepte d'accueillir l'enfant. Le paradoxe est d'avoir des enfants en âge d'obligation scolaire mais de ne pas trouver de solution en raison du manque de places dans les écoles et dans les centres. Si l'enfant doit rester à la maison, qui va arrêter de travailler ? De quoi la famille vivra-t-elle ? Je soulève ici un véritable problème de société, qu'il faut dénoncer et auquel il faut apporter des solutions : par exemple, prévoir, à des moments où la scolarisation est difficile voire impossible, une prise en charge spécifique pour une meilleure intégration scolaire ultérieure.

La conclusion de l'atelier consacré à l'accom-

pagnement des familles est la suivante : il faut inclure les familles dans ce processus d'intégration scolaire.

Mme Julie de Groote. – La parole est à M. Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

M. Christian Dupont. – Mesdames et messieurs les députés, chers collègues, mesdames, messieurs, je tiens tout d'abord à vous remercier sincèrement pour votre participation à cette journée consacrée à l'intégration des enfants à besoins spécifiques. Permettez-moi aussi de vous remercier d'être venus en si grand nombre et de nous avoir soumis des pistes de réflexion qui, soyez-en certains, alimenteront notre travail. J'ai bien entendu toutes vos suggestions et je partage assez largement un certain nombre de vos propositions qui « feront vivre » notre commission de l'Éducation. Elles resteront d'actualité tout au long de cette fin de législature et animeront les travaux de la prochaine.

Le travail que nous avons à accomplir ensemble est, certes, immense. Le chemin est long. Il concerne l'apprentissage du « bien vivre ensemble » dans une société caractérisée par la diversité. J'étais absent ce matin car nous lançions, à l'intention de nos écoles, un concours visant à montrer que la diversité est une chance, un atout et une richesse. Nous étions donc proches !

Je n'aborderai pas ici les mécanismes techniques de l'avant-projet de décret adopté en première lecture, le 12 septembre dernier par le gouvernement, mais je vous rassure tout de suite : il ne vise pas à consacrer moins de moyens à l'enseignement, qu'il soit ou non spécialisé, bien au contraire.

Je ne le ferai pas parce que le texte doit encore être soumis aux représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs et des organisations syndicales, ensuite à l'avis du Conseil d'État, avant d'aboutir au parlement de la Communauté française.

Au-delà des dispositions de ce texte, il me semble plus important d'en préciser la genèse et l'esprit.

Bien que le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé consacre, en son chapitre 10, une large part à l'intégration des enfants à besoins spécifiques, il faut admettre – et ce sujet a été abordé dans les textes précédents – que cette pratique reste relativement confidentielle.

Parallèlement à l'enseignement spécialisé, un nombre indéterminé de jeunes fréquentent l'ensei-

gnement ordinaire sans jamais avoir été inscrits dans l'enseignement spécialisé. Ils ne bénéficient donc d'aucune aide spécifique des services de l'enseignement obligatoire.

Il revient – et j'y suis particulièrement sensible – au Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, d'avoir « osé » se pencher, avec le professionnalisme qu'on lui connaît, sur la situation de l'intégration de nos jeunes en milieu scolaire non spécialisé.

Le Conseil supérieur regroupe les professionnels de l'enseignement : les enseignants ; les CPMS, dont les moyens seront encore renforcés à partir du 1er janvier 2009 ; les directions d'écoles ; mais également les représentants des associations de parents et des administrations concernées par les problématiques des enfants à besoins spécifiques. Comme dans toute œuvre d'enseignement, une intégration réussie est un triangle magique entre les élèves, les parents et les enseignants.

Très rapidement, la plate-forme de la « Ligue des droits de l'enfant » qui représente une large majorité des associations liées à cette même problématique a intégré le groupe de travail du Conseil supérieur.

C'est sur leurs conclusions, reprises dans l'avis 127 et très largement approuvées par les quatre partis démocratiques du parlement de la Communauté française, que se fondent toutes les nouvelles mesures relatives à l'intégration dans le cadre de l'enseignement obligatoire.

À entendre mes collègues parlementaires des quatre partis, on a pu constater combien la problématique leur tenait à cœur et combien ils s'étaient impliqués. J'en profite d'ailleurs pour remercier les membres de la commission de l'Éducation, et particulièrement sa présidente, pour le travail mené durant les auditions des principaux acteurs du monde du handicap.

« Avoir osé » ai-je dit ! Le terme n'est pas trop fort lorsqu'on connaît les craintes légitimes de l'enseignement spécialisé de se voir dessaisi des jeunes qu'il accompagne avec compétence et conviction depuis tant d'années mais également les réticences, tout aussi justifiées, de l'enseignement ordinaire lorsqu'on lui propose de prendre en charge des élèves devant lesquels il se sent souvent bien démuni.

Il ne s'agit pas, nous en sommes tous conscients, d'opposer deux systèmes. Il convient plutôt de les rendre complémentaires pour le plus grand bénéfice non seulement de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap, mais de tous les élèves dits ordinaires. Bref, il s'agit de

construire le « bien vivre ensemble » sur la base de l'enrichissement réciproque.

Certes, les mesures proposées ne constituent pas autant d'innovations, des initiatives dans ce sens existaient déjà. Elles ne sont pas non plus un aboutissement, mais elles sont une étape importante sur un chemin encore long. J'en veux pour preuve le projet très récemment mis à l'étude, en partenariat avec Cap 48, qui vise à rendre accessibles un certain nombre d'écoles secondaires ordinaires, sur une base volontaire, en veillant à répartir l'offre sur l'ensemble de la Communauté française.

Votre mission collective et individuelle est d'agir dans vos écoles, dans vos associations, au travers des conseils de participation. Notre urgence à tous est d'expliquer et de convaincre, de réfléchir pour avancer et de préparer la prochaine étape.

L'intégration est l'affaire de tous parce qu'elle est avant tout l'affaire de chacun. Aujourd'hui, l'enseignement spécialisé se voit renforcé. Il est et restera une ressource incontournable qui devra, à terme, bénéficier des moyens liés à une gestion efficace de ses missions.

Mais la communication doit être améliorée. L'information doit devenir plus précise, plus claire et plus compréhensible, surtout lorsque l'on se retrouve dans un paysage architectural, comme le disait Mme Persoons. À cet effet, le Conseil supérieur termine en ce moment la rédaction d'un *vade-mecum* accessible à tous et qui précisera les pistes possibles.

Je m'en voudrais de conclure sans associer d'autres acteurs que sont les services subventionnés par les Régions : les services d'aide précoce, les services d'aide à l'intégration, les services d'accompagnement des élèves atteints de malvoyance ou de cécité, des élèves sourds et malentendants. La liste est longue mais celles et ceux que je n'ai pas cités se reconnaîtront, j'en suis sûr, dans les remerciements que je leur adresse pour le soutien qu'ils apportent quotidiennement aux élèves ou à leurs familles, à l'école ou en dehors.

Enfin, permettez-moi d'associer à ces remerciements les services universitaires spécifiques qui aident et accompagnent le jeune en situation de handicap et son entourage. Les recherches de ces services conduisent à de précieux échanges pour un accompagnement de qualité.

Je terminerai en vous répétant que nous avons pris bonne note des différentes pistes concernant la formation, l'accueil, la parentalité, l'intégration, le travail en réseau,... Je suis convaincu qu'elles

animeront les discussions de notre fin de législature. Nous avons tous à cœur une cause qui le mérite et nous concerne tous.

Mme Julie de Groote. — Mesdames, messieurs, je vous remercie d'être venus aussi nombreux pour participer à ce débat.

Comme l'a dit le ministre, les idées continuent à vivre. Ceux qui déploraient ne savoir où s'adresser ont pu constater qu'il existait des relais. N'hésitez pas à prendre contact avec nous. Donnons-nous rendez-vous prochainement, c'est-à-dire dans neuf mois, sous la prochaine législature. Nous devons absolument disposer d'une feuille de route qui reprenne ces idées fortes.

Je remercie tous les services, singulièrement le secrétariat de la commission — M. Dieudonné et Mme El Hajjaji qui ont beaucoup travaillé à la préparation de cette journée —, le service des Relations extérieures, particulièrement Mme Rothier, l'équipe des huissiers qui ont jonglé avec toutes les questions pratiques pour nous faciliter cette journée et enfin, particulièrement, le service du compte rendu qui nous permettra de relire les différents échanges que nous avons eus. Ce sera très précieux puisque, par définition, nous n'avons pas pu assister à tous les ateliers. Je remercie également la traductrice en langue des signes qui a accompagné nos travaux ce matin.

Merci et à très bientôt. (*Applaudissements*)

— *Le colloque se termine à 16 h 30.*

ATELIERS

1 Atelier 1 : Formation initiale et continuée

Présidence de Mme Françoise Fassiaux-Looten

– *L'atelier commence à 13 h 05*

– *Des problèmes de saisie et d'enregistrement des débats ont pour conséquence que le compte rendu est partiellement lacunaire. Veuillez nous en excuser. Pour remédier partiellement à ce problème, les textes de M. Tremblay et de Mme Montulet sont repris en annexe.*

Mme Françoise Fassiaux-Looten. – Bienvenue dans cet atelier. Je crois que tous les participants à cet atelier sont très motivés, qu'il s'agisse de parents, d'enseignants ou de représentants d'associations. Bon nombre de documents m'ont d'ailleurs été transmis par des asbl et je constate avec plaisir que ce colloque est un véritable lieu d'échanges.

Cette journée a été organisée conjointement par les quatre groupes parlementaires, qui ont réalisé un travail important en faveur de l'intégration des enfants porteurs de handicap.

Quatre intervenants vont vous exposer leur vision de ce qui pourrait être fait pour une meilleure intégration. Je donnerai tout d'abord la parole à Mme Candy Petit, qui nous livrera son expérience d'enseignante atteinte de surdité. Elle est accompagnée de Mme Marie-Noëlle Demoulin, professeur de psychopédagogie. M. François Tollet, membre du cabinet de Mme Marie-Dominique Simonet et expert en enseignement supérieur, vous donnera ensuite des informations sur ce qui est déjà réalisé. On dit souvent que la formation laisse à désirer, mais il faut aussi faire connaître ce qui fonctionne. Vous entendrez également Mme Isabelle Montulet, professeur d'orthopédagogie et M. Tremblay, chercheur à l'Université libre de Bruxelles.

Après ces interventions, toutes vos questions seront les bienvenues. Nous écouterons les projets que vous avez à nous soumettre et les idées que vous souhaitez faire passer aux parlementaires. Je rappelle qu'un projet de décret comprenant onze mesures a été présenté par le gouvernement et sera bientôt examiné en commission.

Je vous invite tous à consulter le plus fréquemment possible le site du parlement de la Communauté française. Vous y trouverez les ordres du

jour des commissions. Il est toujours intéressant pour les commissaires de recevoir des avis concernant les projets de décrets ou les questions parlementaires.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. – La parole est à Mme Candy Petit.

Mme Candy Petit. – Je suis ici pour témoigner de mon parcours et des obstacles que j'ai rencontrés, mais aussi pour chercher des pistes avec vous. Aujourd'hui, je suis institutrice primaire. Je suis moi-même sourde et je travaille avec des enfants sourds et malentendants dans une école spécialisée.

Après mes études secondaires, j'ai d'abord réfléchi à ce que je voulais faire. Quand j'ai été bien décidée à suivre des études d'institutrice primaire, il a fallu trouver une école qui m'accepterait telle que j'étais. J'ai cherché aux alentours de Liège mais je me suis heurtée au refus de m'accorder une aide qui consistait à prévenir les professeurs de faire particulièrement attention à moi, notamment en écrivant pas au tableau pendant qu'ils parlaient ou de veiller à ce que plusieurs personnes ne parlent pas en même temps.

Une amie sourde de Charleroi voulait faire les mêmes études que moi, si bien que nous avons cherché ensemble une école dans le Hainaut. Après quelques hésitations de la direction qui avait déjà connu l'abandon d'une autre personne sourde, nous avons été admises à la Haute École Charleroi Europe à Mons. Le fait que nous parlions toutes les deux correctement a probablement contribué à notre admission et la direction s'est engagée à prévenir les professeurs.

J'y ai réussi mes deux premières années d'études supérieures, en suivant le même parcours que mes condisciples, sans exception, si ce n'est que j'ai bénéficié de l'aide d'une association : les Cèdres (Centre de recherche et d'action de l'Université de Mons-Hainaut en faveur des personnes à besoins spécifiques). Cette asbl déléguait des personnes pour prendre note de tout ce qui se disait en classe, y compris les échanges entre élèves, puis elles m'envoyaient leurs notes par Internet et je les lisais en soirée.

Malheureusement, ces personnes ne venaient pas à tous les cours puisqu'elles devaient se partager entre plusieurs écoles pour d'autres étudiants sourds ou aveugles.

En leur absence, j'essayais d'écouter le professeur mais ce n'était pas une chose aisée. Écouter, pour moi, cela signifie lire sur les lèvres et cela demande un gros effort d'attention. En outre, si le professeur s'éloignait ou me tournait le dos, ce n'était pas possible. Lorsque j'étais fatiguée, j'étais incapable de suivre le cours du début jusqu'à la fin. Parfois, les élèves lançaient des débats et là, sans aide, sans langue des signes, je ne pouvais pas y participer.

En ce qui concerne notre intégration dans la classe, c'est encore un autre effort qui nous était demandé : affronter le regard des autres, oser utiliser la langue des signes dans nos échanges et, surtout, prendre la parole. Je me souviens du jour où le professeur de français nous a demandé de lui répéter la phrase « Le chasseur sachant chasser sans son chien ». Je ne comprenais pas cette phrase pleine de sosies labiaux, j'ai demandé à ma voisine de l'écrire mais quand mon tour arriva, j'étais tellement gênée, stressée et frustrée que j'étais incapable de prononcer le moindre mot. Je me souviens des travaux de groupe où j'agaçais parfois les autres en demandant de répéter et finissais par décrocher et travailler seule. Je me souviens d'un stage où le titulaire me demandait quelque chose dans le brouhaha du réfectoire ; il l'a répété une fois, deux fois, puis a fait la grimace, agacé. Je me souviens d'avoir été quelques fois découragée. Mais j'ai persévéré, soutenue par ma mère et quelques amis.

Après deux ans, éloignée de ma famille et découragée par les longs déplacements, j'ai cherché une école plus près de chez moi. J'étais moins inquiète que lors de ma première recherche puisque j'avais déjà réussi les deux premières années, mais le rendez-vous obtenu avec le directeur et certains professeurs ressemblait à un entretien d'embauche : on me posait des questions sur tout. Cela s'est finalement bien passé et j'ai opté pour l'école de Verviers, sachant qu'une fille qui connaissait la langue des signes pourrait m'aider tout au long de l'année. Il faut dire qu'en troisième année, je ne bénéficiais plus d'aucune aide extérieure : ni interprète, ni répétiteur, ni preneur de notes. J'ai alors demandé à une amie de venir traduire les cours que j'avais le plus de mal à suivre et je la rétribuais moi-même.

Si je passe en revue ces trois années d'études supérieures, il me semble que les problèmes les plus récurrents sont les suivants : le manque d'interprètes, la méconnaissance du monde des sourds, l'inadéquation des locaux et de la disposition des bancs, le débit de parole trop rapide ou un déficit dans la gestion des débats, le fait de parler dos à la classe, l'incompréhension face à certaines

situations, comme l'écoute de jeunes enfants, la difficulté de s'intégrer totalement parmi des entendants, la difficulté de prendre des notes et la dépendance vis-à-vis des autres étudiants de la classe pour obtenir leurs notes.

Je ne suis pas venue pour me plaindre mais seulement pour vous faire part des difficultés que j'ai rencontrées pour arriver là où je suis aujourd'hui. Mais je crois important de vous dire aussi qu'au-delà de l'effort que j'ai dû fournir quotidiennement depuis mon plus jeune âge, j'ai eu le bonheur de naître dans une famille de sourds : parents, grands-parents, frère et sœur,... Dans la famille, nous sommes tous sourds.

Bonheur, direz-vous ? Oui, car de ce fait, contrairement à beaucoup d'enfants sourds, j'ai une langue maternelle qui m'est naturellement accessible : la langue des signes. J'ai été élevée dans cette première langue dès ma naissance ; je me suis construite dans le langage signé comme d'autres enfants se construisent dans le langage oral, dans des situations normales de communication.

Parallèlement, appareillée à sept mois et bénéficiant déjà à partir de cet âge de séances de logopédie, j'ai été familiarisée très tôt au français, qui est ma seconde langue. Je suis allée en maternelle à la petite école de Montegnée et lorsque j'ai eu l'âge d'entrer en primaire, ma mère a d'abord envisagé de m'inscrire à l'Irsa. À la dernière minute, elle a appris que trois autres filles sourdes iraient en première année, en intégration partielle, dans une école ordinaire. Tous les matins, j'allais dans cette école et tous les après-midis, j'avais une heure de rééducation logopédique et une heure d'enseignement avec l'institutrice qui venait traduire à l'école le matin.

On peut dire que c'est en primaire que j'ai vraiment pris conscience de mon altérité et que le désir d'apprendre le français a été le plus fort. Mes copines, ayant des parents entendants, avaient reçu une éducation oraliste et accédaient avec plus ou moins de succès au langage oral. J'ai voulu y arriver aussi, curieuse de voir ce qu'était le monde entendant, désireuse de communiquer avec les entendants qui, pour la plupart, ne maîtrisent pas la langue des signes. Si j'étais plus proche des autres enfants sourds, je jouais aussi avec des enfants entendants.

J'étais motivée et ma soif d'apprendre m'aidait à repérer les différents sons qui n'étaient jusqu'à là que des bruits et à parler le mieux possible. À la maison, j'utilisais la langue des signes avec mes parents et mon frère et je parlais oralement avec ma sœur. Cela m'a permis d'améliorer mon langage oral, le français. Petit à petit, je suis devenue

bilingue.

Si bien qu'une autre difficulté apparaît : comme je parle plutôt bien, on me croit malentendante et l'on me parle donc comme si j'étais entendante. Cela me frustre et la peur de ne pas comprendre ce que disent les personnes entendantes me freine souvent et m'empêche de prendre la parole.

En secondaire, c'était plus difficile, on avait de moins en moins d'heures d'interprétation au fur et à mesure des années scolaires. Il faut donner plus d'heures d'interprétation aux plus jeunes. Une des difficultés les plus souvent rencontrées au long de tout mon parcours scolaire a été par ailleurs un manque cruel d'interprètes.

À cette période-là, j'allais à l'école secondaire et après les cours, je poursuivais une rééducation logopédique, soit de 16 à 17 heures, soit de 17 à 18 heures. Habitant assez loin du centre et me déplaçant en bus, je rentrais chez moi après 19 heures 30. À peine arrivée, je soupais, je faisais mes devoirs et j'allais me coucher. Ce n'était pas facile et, surtout, c'était assez fatigant, et cela ne laissait pas beaucoup de place aux loisirs.

Les étudiants avaient un esprit différent de celui des enfants du primaire, ils s'éloignaient des étudiants sourds, qui essayaient pourtant de se rapprocher d'eux, de participer plus dans les discussions, ce qui n'était pas du tout facile. Heureusement qu'il y avait d'autres personnes sourdes et que l'on restait ensemble. C'était alors un moment de soulagement, de tranquillité...

Mon plus cher désir aujourd'hui, dans ma pratique professionnelle, est de pouvoir donner aux enfants sourds ce que je n'ai pas eu, mais aussi tout ce que j'ai reçu.

Je vous remercie de m'avoir écoutée.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. – La parole est à Mme de Moulin.

Mme de Moulin. – Candy est arrivée à la Haute École Charlemagne, sur le site de Verviers, pour y effectuer sa troisième année d'institutrice primaire, après avoir fait deux années dans une école normale à Mons. Mes collègues et moi avons été interpellés par cette inscription parce que nous nous demandions si elle pourrait suivre les cours normalement. Nous nous interrogeons sur son avenir dans une classe d'enseignement primaire ordinaire. Toutefois, nous nous sommes dit que l'école de Mons avait donné sa chance à Candy, qui l'avait saisie.

Je voudrais vous parler du suivi des cours et des stages, et des difficultés que nous avons re-

levées en tant que professeurs. Comme elle vient de le dire, Candy avait des difficultés à suivre le cours lorsque le professeur n'était pas face à elle, qu'il se déplaçait dans la classe en donnant cours ou continuait son discours en écrivant au tableau ou lorsque son débit de parole était trop rapide. Candy a donc essayé le plus souvent possible de se placer en face du professeur pour pouvoir lire sur ses lèvres. Elle a aussi rencontré des difficultés lorsque, dans la classe, les discussions fusaient de tous côtés. Heureusement, l'une des étudiantes avait suivi des cours de langage des signes depuis le début de ses études à l'école normale et a pu aider Candy en lui signant certaines interventions.

Le problème s'est posé aussi dans certains cours où le support étaient essentiellement composé de cassettes vidéo ou de DVD car il était difficile pour Candy d'en comprendre le sens. Elle a pu bénéficier de l'aide d'une amie qui venait traduire certains cours, notamment le cours de français.

Pour communiquer avec Candy en dehors de l'école, on procédait par SMS ou par email, les contacts téléphoniques étant impossibles. L'expérience des mails s'est révélée positive pour son travail de fin d'études.

Comme les autres étudiants, Candy a fait trois stages. Il n'a pas été facile de trouver le premier stage en première primaire. Finalement, Candy a effectué ce stage dans son village, où elle a été acceptée par l'école où sa sœur était scolarisée. Nous savons tous que les enfants de première primaire ne parlent pas toujours très clairement ni en face de leur interlocuteur. Candy a dû leur apprendre certaines lettres et certains sons, ce qui fut assez difficile car le fait d'avoir une bonne élocution est fondamental en première primaire et le manque de clarté des phonèmes ne permettait pas toujours une discrimination parfaite. Il n'a pas toujours été facile de gérer la classe à cause de la spontanéité des enfants de cet âge. Les élèves parlaient parfois dans le dos de Candy qui ne percevait pas toujours leurs réponses. Les élèves étaient obligés de lever le doigt avant de répondre, ce qu'ils ne font pas facilement à cet âge-là. Il est difficile d'instaurer des règles précises en début de première année.

Au degré supérieur, pour plus de facilité, on lui avait trouvé un endroit de stage chez l'épouse d'un de nos collègues qui l'avait acceptée, consciente des difficultés qu'elle rencontrerait et soucieuse de l'aider. Je pense que cela s'est très bien passé. Mme Petit a été très bien acceptée par les enfants. Ils ont été attentifs à ne pas lui parler trop vite, à parler face à elle.

Dans l'enseignement spécialisé, Mme Petit a effectué ses études primaires à Montegnée. Elle

vient d'y réaliser son TFE dont le titre évocateur est : « Quels jeux peuvent utiliser les enseignants pour enrichir le vocabulaire des enfants souffrant de déficience auditive ? » Elle me semblait très à l'aise dans ce stage. Elle pouvait communiquer de manière adéquate avec tous les enfants, quels que soient leurs restes auditifs et leur appareillage. De plus, elle avait le même vécu qu'eux et comprenait leurs difficultés.

Finalement, Mme Petit a obtenu son diplôme d'institutrice primaire en réalisant tous les travaux et toutes les épreuves comme ses condisciples. Nous sommes très heureux, mes collègues et moi-même, qu'elle ait trouvé sa place en tant qu'institutrice primaire à Liège, dans une école pour déficients auditifs, notamment, où elle peut partager ses expériences et son vécu.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. — Je vous remercie de cette intervention particulièrement riche. La parole est à M. Tollet.

M. François Tollet — Je dresserai dans un premier temps un tableau de la situation dans l'enseignement supérieur, de la formation initiale des instituteurs, régents et agrégés, de l'intégration des étudiants souffrant de handicap ainsi que des cours, formations et stages. À la suite des deux témoignages que nous avons entendus, je soulèverai aussi la question du problème de l'intégration des étudiants en situation de handicap dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. La question déborde sans doute du cadre de cet atelier, mais je vous encourage à en reparler ultérieurement car, même si des initiatives ont été prises dans ce domaine, beaucoup reste à faire.

La formation initiale des instituteurs et des régents s'étend actuellement sur trois années. Comme on le sait, les connaissances et compétences exigées sont très vastes et ambitieuses. Elles tentent de correspondre aux besoins et qualités requis pour devenir un bon enseignant. Dans ce contexte, une place est laissée dans la formation à l'approche du handicap à travers un cours intitulé « Différenciation des apprentissages – Notions d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation ». Ce titre assez long reprend un grand nombre d'éléments. Le cours se donne en trente heures en dernière année, ce qui n'est pas énorme. J'ajoute que cette formation concerne tous les instituteurs et tous les régents sans distinction.

Par ailleurs, un module optionnel de quinze heures est proposé aux étudiants. Dans ce cas, ils accomplissent un de ses stages dans l'enseignement spécialisé précédé par une séance d'information. Ce même module est également proposé à

l'université aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

Outre la formation initiale des instituteurs et des régents, il existe des spécialisations que les diplômés, instituteurs ou régents, peuvent suivre en une année. Ainsi, une année de spécialisation en orthopédagogie est dispensée au sein de quatre hautes écoles en Communauté française : la Haute École de Bruxelles, la Haute École mosane à Liège, la Haute École de Namur et la Haute École Mons-Borinage centre. Il faut savoir qu'environ cinquante étudiants se sont inscrits à cette spécialisation qui comprend une approche théorique du handicap sous ses aspects les plus divers : éthiques, juridiques, médicaux, psychologiques, sociologiques. Cette formation, qui compte également 300 heures d'activités d'intégration professionnelle, est organisée dans un cursus qui compte au minimum 750 heures. Le but est de préparer au maximum les étudiants.

Par ailleurs, différentes activités d'enseignement à options sont proposées dans cette formation, pour un total de 105 heures. L'étudiant doit choisir entre différents modules relatifs aux handicaps sensoriels, moteurs, instrumentaux et/ou relationnels et mentaux.

À titre informatif, il existe également, toujours dans la catégorie pédagogique des hautes écoles, une spécialisation en psychomotricité qui compte environ 130 étudiants par an.

Il ne faut pas non plus négliger les formations des bacheliers éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif car, dans ces formations, beaucoup d'étudiants sont très attentifs aux élèves ou aux enfants en situation de détresse, de difficultés mentales ou physiques. Ces futurs éducateurs sont préparés, par diverses techniques, à accompagner, animer, intégrer dans la société les adultes et les enfants en situation de handicap ou les enfants hospitalisés. Un travail assez remarquable est également accompli dans ces formations. Pour leur stage et leur travail de fin d'études, les étudiants peuvent évidemment s'orienter dans ce domaine.

La formation initiale commune sur l'approche du handicap présente encore des lacunes, puisqu'elle ne comporte que trente heures de cours éventuellement complétés par un module optionnel de quinze heures, avec une possibilité de stage ou de travail de fin d'études. Il existe une possibilité de spécialisation par une quatrième année. Il faut souligner une conscientisation à ces thèmes dans tout ce qui relève de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et des éducateurs spécialisés.

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à Mme Montulet. (*problèmes d'enregistrement*)

Mme Isabelle Montulet. – (voir annexe)

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à M. Robaey, enseignant dans une école normale.

M. Yves Robaey. – Ancien instituteur, j'ai travaillé dans tous les types d'enseignement et je forme actuellement des enseignants.

Comme Mme Montulet et M. Tremblay l'expliquent très bien, j'estime que si l'on veut que les enseignants aient une bonne formation, il faut impérativement donner du temps aux étudiants.

Nous sommes sidérés par le niveau de compétences des étudiants qui entament l'école normale. Une année tampon permet à ceux qui sont réellement motivés de se mettre à niveau. Il leur reste deux ans durant lesquels les possibilités de stages qui s'offrent à eux sont très rares. Un nombre incalculable d'enseignants ne souhaitent en effet plus accueillir d'étudiants stagiaires. Il ne suffit pas qu'ils soient rémunérés. C'est un véritable problème.

Les étudiants stagiaires nous reviennent complètement déstabilisés et démotivés. Ce qu'ils ont vécu est bien éloigné de ce qu'on leur a appris à l'école. Les enseignants des écoles normales sont pourtant généralement d'anciens enseignants qui connaissent bien le monde de l'éducation ou qui ont fait de la recherche et ont côtoyé les enseignants au quotidien. Contrairement à ce que d'aucuns prétendent, ce sont des gens de terrain.

Mme Montulet et moi-même travaillons en orthopédagogie. Les étudiants qui suivent notre formation – ils ne sont pas nombreux, alors qu'il me semble que ces cours devraient être obligatoires – disent venir chercher du sens à leur métier. Notre formation très intense leur permet de comprendre enfin ce que sera leur futur métier. Lorsque nous les revoyons quelques années plus tard, ils ont un autre regard sur le monde de l'enseignement. Les hommes politiques veulent « passer aux actes » mais nous perdons beaucoup de temps en réflexion. Une de mes amies, aujourd'hui décédée, qui a fait ses études dans les années cinquante m'a un jour fait le plus beau cadeau de ma vie en m'offrant un petit livre de pédagogie qu'elle avait acheté durant ses études. J'y ai découvert toutes les idées pédagogiques que nous discutons aujourd'hui.

En fin d'année académique, je m'amuse à lire, sans citer l'auteur, ce que dit Rabelais, un des plus

fameux pédagogues, à propos de ses étudiants. Sa démarche est identique à la nôtre. Il est temps que nous passions aux actes pour que les futurs enseignants aient le temps de consolider leurs acquis, leur formation doit être prolongée jusqu'aux masters.

Les enseignants qui accueillent les stagiaires doivent eux aussi pouvoir bénéficier d'une formation pour apporter des réponses utiles à nos étudiants. Tant que nous n'aurons pas fait cela, nous discréditerons l'enseignement et continuerons à rejeter la faute ailleurs alors que la problématique de base est celle de la formation.

Dans les formations de nos écoles d'orthopédagogie, nous offrons des cours pour les éducateurs mais aussi pour les enfants malades.

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Il est vrai que le stage constitue un moment attendu par l'étudiant. Il est véritablement le point d'orgue de sa formation car il va se trouver devant une classe et va entrer dans le monde de l'école qui sera le lieu d'exercice de son métier pour la vie.

Après trente ans d'enseignement, je me souviens d'étudiants qui étaient reçus dans des écoles et effectuaient leurs stages sans jamais avoir rencontré le professeur titulaire. L'étudiant était tout simplement là pour remplacer un enseignant absent.

Cela pouvait être une richesse fabuleuse si l'étudiant en était capable, mais c'était pour lui une expérience difficile à vivre dans les autres cas et il retournait dans son école normale ou sa haute école déçu par l'expérience.

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à Mme Vandecasteele, coordinatrice de l'enseignement spécialisé FÉDEoC.

Mme Geneviève Vandecasteele. – Mon expérience personnelle rejoint ce que dit Jean-François. Le fait d'être dans sa classe et d'obtenir des réponses aux problèmes que l'on rencontre au moment où ils se posent est très différent de recevoir des informations qui n'évoquent aucune réalité.

Le Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé a lancé une réflexion sur la formation complémentaire en réponse au manque de spécialisation du personnel qui est appelé à intervenir auprès des enfants à besoins spécifiques qu'ils soient dans l'enseignement spécialisé ou intégrés en enseignement ordinaire. Il s'agit d'offrir, à côté des structures déjà existantes, la 4^e année d'orthopédagogie et la spécialisation en promotion sociale, une autre possibilité de se spécialiser car tous les membres du personnel de l'ensei-

gnement spécialisé n'ont pas la possibilité de s'offrir cette formation en cours du jour ou de suivre des cours du soir.

Il en ressort des propositions, qui n'ont pas encore été discutées en séance plénière. L'une d'entre elles consiste à construire un projet personnel de formation complémentaire basé sur le suivi de modules de cours dans différents organismes de formation existants avec des modules obligatoires (législation et organisation de l'enseignement spécialisé, psychologie du développement, caractéristiques générales des principaux troubles...) et des modules optionnels en fonction du type d'enseignement où travaille la personne (autisme, déficience mentale sévère...); la valorisation de l'expérience acquise au cours de la pratique professionnelle; la constitution d'un *portfolio* qui démontre le suivi et l'intégration des contenus des modules de cours ainsi que l'analyse réflexive des pratiques en articulation avec le projet de formation; le passage d'une épreuve de certification par l'intermédiaire de l'enseignement de promotion sociale.

Cette formation complémentaire doit s'articuler sur la formation initiale ainsi que sur les formations proposées dans le cadre du plan de formation de l'établissement scolaire.

D'autre part, un crédit d'heures et la possibilité d'être remplacé dans la classe sont des facteurs à prendre en compte ainsi qu'une revalorisation financière comme le prévoit l'acquisition d'un diplôme de la promotion sociale toujours appelé « certificat d'aptitude à enseigner aux enfants anormaux » selon une loi de 1924 !

Je voudrais enfin signaler qu'il y a des problématiques transversales que l'on retrouve quel que soit le type d'enseignement spécialisé : des difficultés d'ordre relationnel et psychoaffectif (troubles comportementaux), des difficultés d'ordre cognitif (troubles instrumentaux et troubles d'apprentissage) et les éléments fondamentaux des troubles du développement (entre autres, la déficience mentale).

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à Mme Delbar, enseignante dans une école normale.

Mme Corine Delbar. – Je travaille avec des futurs instituteurs primaires. Quand ils ont leur diplôme, ils postulent, notamment à la Communauté française. Je me demande ce qu'on prévoit concrètement pour eux. En fait, on ne sait pas toujours dans quel type d'enseignement spécialisé ces jeunes vont se retrouver. Rien ne dit que, sur le terrain, ils vont pouvoir travailler dans l'orien-

tation qu'ils avaient choisie. C'est assez décourageant et c'est dommage. Il y a peut-être quelque chose à mettre en place peut-être simplement des personnes-ressources. On parlait avec un collègue des réseaux d'échange ou des personnes sur le terrain qui pouvaient répondre à des questions. Il existe peut-être déjà des initiatives de ce genre, mais il y a un réel problème dans la désignation des jeunes instituteurs. Ils se retrouvent en situation de devoir apprendre et d'être fonctionnels très rapidement. Il y aurait peut-être moyen d'effectuer les désignations plus tôt afin qu'ils aient l'occasion de se préparer convenablement.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. – Je suis entièrement d'accord avec vous. Le métier d'enseignant est sans doute l'un des plus beaux et l'un des plus difficiles. Le début de la carrière est très dur. Je crois que c'est le métier où il y a le plus de décrochages. Le décrochage scolaire ne concerne pas que les élèves ! J'ai eu connaissance du nombre d'enseignants qui avaient lâché le métier après un ou deux ans. C'est fou ! Le manque de soutien est global. Le soutien de tous les acteurs, enseignants, élèves, parents doit être revu. L'allongement de la formation dont on parle en ce moment est vraiment nécessaire.

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à Mme Hendrix.

Mme Marise Hendrix. – Je travaille à l'Awiph, mais je donne aussi un cours en orthopédagogie. Je me suis sentie mal à l'aise ce matin pendant un certain temps. En effet, tout le monde utilise indistinctement les termes d'intégration et d'inclusion, alors qu'il ne s'agit pas de la même chose.

Le terme « intégration » présuppose que la personne n'est pas intégrée. Le terme d'inclusion préjuge pour sa part une population générale, avec des niveaux, des aptitudes et des caractéristiques différents dont il faut tenir compte. Aborder une situation en terme d'inclusion facilite, me semble-t-il, les choses.

Je suis ravie que l'enseignement ordinaire et spécialisé se parlent et collaborent. On continue néanmoins à entretenir un système de double réseau de CPMS, de transport scolaire et de formation. On comprend que certains enseignants de l'ordinaire soient déroutés devant un enfant handicapé. Ils estiment en effet souvent qu'ils ne seront pas à la hauteur. Il me semble donc indispensable de donner une formation de base commune minimale aux instituteurs de l'ordinaire et du spécialisé sur ce qu'est une personne ayant des difficultés d'apprentissage, ou des comportements qui peuvent surprendre. Plus nous continuons à entretenir ce double système, plus l'inclusion et le dia-

logue entre l'ordinaire et le spécialisé seront compliqués.

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à Mme Cliquant.

Mme Dominique Cliquant. – Je suis inspectrice pédagogique à la Cocof. J'ai été agréablement surprise que l'on parle de la didactique de l'Institut Robaye.

Dans ma pratique d'inspection, je suis confrontée à la méconnaissance qu'ont les jeunes instituteurs et institutrices de l'enseignement spécialisé.

Trente heures de cours sur l'enseignement spécialisé, ce n'est vraiment pas grand-chose. C'est d'ailleurs un peu honteux vis-à-vis de l'enseignement spécialisé.

Il n'est toujours pas obligatoire que les futures enseignantes fassent des stages dans l'enseignement spécialisé. Dès lors, neuf enseignants sur dix n'ont jamais mis un pied dans un établissement d'enseignement spécialisé. Alors, que fait le pouvoir organisateur ? Il tente de les aider en recourant à la formation continuée, dans laquelle se retrouvent des enseignants qui ont suivi une formation d'instituteur, de licencié ou de régent, des personnes porteuses d'un titre « B » – des « article 20 » – et des directeurs. La nouvelle formation des directeurs comporte un volet entièrement consacré à l'enseignement spécialisé qui n'existait pas auparavant. De ce point de vue, cette réforme est donc intéressante.

Le décret relatif à la formation continuée prévoit un jour en inter-réseaux et deux jours en réseau. C'est très peu. Toutefois, de nombreux enseignants de l'enseignement ordinaire commencent à s'intéresser à l'enseignement spécialisé. Devant s'occuper d'enfants qui possèdent un CEB mais qui ont suivi un parcours dans le type 8, ils se demandent ce qu'est une dyslexie ou une dysorthographe. Ils ne possèdent aucune notion, aucune méthodologie. Alors, le pouvoir organisateur essaie, encore et toujours, d'organiser une formation sur le terrain. À cette fin, l'enseignement de promotion sociale offre des solutions intéressantes. Ainsi, des personnes possédant un titre « B » suivent des cours pour décrocher un certificat d'aptitudes pédagogiques qui comprend des volets relatifs à l'enseignement spécialisé, quoique pas assez nombreux. Il y a des dossiers pédagogiques mais ils ne sont pas assez connus en promotion sociale. Il faudrait en faire profiter un plus grand nombre de personnes. Un baccalauréat pourrait être créé et l'expérience pourrait être valorisée par l'article 8 du décret sur la promotion

sociale afin de faciliter la modularité des apprentissages et des acquis successifs.

Il faut faire preuve de créativité pour répondre aux besoins. Ce n'est pas une mission impossible même s'il est vrai que les dossiers pédagogiques sont obsolètes. Certains datent de 1924 et portent un titre abominable mais, ayant été fixés par arrêté royal, ils ne peuvent être modifiés que par arrêté.

Je plaiderai également pour la communication. Les outils et les démarches pédagogiques doivent être diffusés largement dans tous les réseaux d'enseignement. Il convient de partager toutes les informations. L'enseignement ordinaire, en tout cas, est demandeur. De nombreuses questions se posent à propos du PIA. Dans certains domaines, l'enseignement spécialisé est vraiment à la pointe de la pédagogie et des échanges de pratiques seraient très utiles.

Mme Françoise Fassiaux-Looten – La parole est à M. Thomas.

M. Thierry Thomas. – Je suis formateur et je voudrais vous faire part de mon expérience. Certains problèmes reviennent régulièrement. L'instabilité des équipes, engendrant désillusions et frustrations, brise l'enthousiasme des jeunes qui suivent des formations spécifiques en y investissant du temps et de l'argent. Il faudrait vraiment y remédier.

M. Tremblay insista sur la nécessité de travailler de façon complémentaire. Les acteurs de l'éducation déplorent un manque de communication. Ils éprouvent des difficultés à partager, ce qui amène d'autres problèmes. Nous parlons beaucoup de la formation des futurs enseignants et des équipes en place mais nous devrions aussi nous intéresser à leur vécu et prévoir des soutiens. Les soutiens pédagogiques aident à réagir à un moment précis à une situation donnée. Mais les problèmes relationnels et communicationnels, autre effet pervers de l'instabilité des équipes, doivent également être pris compte. Ils peuvent être résolus à moindres frais, ce qui encourage les enseignants à se former.

Ce qui me préoccupe, c'est que les quinze jours de stage dans l'enseignement spécialisé sont également obligatoires en Communauté française. Il y a quatre ou cinq ans, le module d'orthopédagogie (quinze heures avec le stage) était optionnel. Les étudiants qui ne faisaient pas leur stage dans l'enseignement spécialisé le faisaient dans l'enseignement ordinaire. Ensuite, le module d'orthopédagogie est devenu obligatoire pour tous. Anciennement, nous suivions un cours de différenciation de trente heures et un cours d'orthopéda-

gogie de quinze heures. Dans une classe, des enfants peuvent être différents sans pour autant être porteurs de handicap. Parmi les enfants qui vont entrer en première primaire, certains sont déjà en décrochage. Les deux modules ont été fondus en un module de trente heures. Les futurs enseignants peuvent à peine survoler la problématique du handicap. Il est important de parler aux futurs enseignants de dyslexie et de dysorthographe à l'école primaire, par exemple.

M. Philippe Tremblay. — Nous devons changer la perception de l'enseignement. Tous les enfants doivent être pris en compte. Pour une école inclusive, il faut que la formation le soit également.

Les enseignants sont appelés à enseigner à tous les élèves, mais ils ne sont formés que pour enseigner à une partie d'entre eux. D'office, partons du principe que tous les enfants doivent être pris en compte, et pas seulement ceux qui travaillent bien.

Mme Françoise Fassiaux-Looten. — Si vous avez encore l'une ou l'autre idée ou projet à mettre en place, ils seront les bienvenus. Il est vrai que nous rentrerons chez nous avec, à la fois, un peu de satisfaction et beaucoup de frustration, au regard du chemin à parcourir. Je vais avoir de grandes difficultés à faire un compte-rendu de tout ce que j'ai entendu et ne m'en veuillez pas de résumer nos propos. Rendez-vous sur le site du parlement si vous voulez disposer du compte-rendu intégral de toutes les réflexions qui ont été récoltées dans les quatre ateliers. Et suivez nos travaux ! Nous essayerons d'être les plus pragmatiques et les plus progressistes possibles. Je vous remercie.

— *L'atelier se termine à 14 h 45.*

1.1 Intervention de M. Philippe Tremblay : La formation inclusive

Introduction

La formation joue bien entendu un rôle de premier plan dans la mise en place d'un enseignement de qualité pour les enfants à besoins spécifiques, qu'il soit en enseignement spécialisé ou inclusif. Il importe de chercher les meilleurs moyens de répondre à la diversité des situations rencontrées, en utilisant des dispositifs et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage pouvant répondre aux besoins différenciés de chacun. Pour ce faire, nous allons aborder les différentes conditions à l'implantation d'une école inclusive. Nous entendons aussi par « *conditions* », les différents facteurs favorables à la mise en œuvre d'une telle entreprise. Bien entendu, ces conditions sont également pertinentes dans le cadre de l'enseignement spécialisé

dit classique.

Les conditions de l'inclusion

La mise en place d'écoles inclusives répondant aux besoins éducatifs de chacun repose sur une série de conditions ou de facteurs favorables à l'implantation de telles expériences. Plusieurs auteurs et organismes ont recensé différentes conditions ou facteurs de réussite de l'inclusion (UNESCO, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, Mitchell, 2007, King-Sears, 1997, Rousseau & Bélanger, 2004, Doré, Wagner, Brunet, 1998). Nous avons dressé une liste de dix conditions critiques à la réalisation d'expériences d'inclusion. Nous allons analyser ces conditions sous l'angle de la formation initiale et continuée des enseignants amenés à travailler avec des enfants à besoins spécifiques. Ces conditions interagissent les unes avec les autres, comme dans tout système. Cela signifie que négliger ou remplir imparfaitement l'une peut avoir un effet négatif sur les autres conditions et sur l'ensemble du processus.

Philosophie et valeurs communes

L'inclusion est un système de valeurs qui influence les décisions et les actions des intervenants. La valeur fondamentale de l'éducation inclusive est l'égalité entre les personnes, égales bien que différentes. Dans le domaine scolaire, on parlera d'égalité des chances. Dans ce dernier cas, l'égalité des chances peut être comprise de deux manières (Doré, Wagner et Brunet, 1998) : égalité ou équité. Dans le premier cas, l'égalité, tous ont accès à l'éducation et reçoivent les mêmes ressources, peu importent leurs besoins. Dans le second cas, l'équité implique le droit de chacun à bénéficier des ressources nécessaires adaptées à ses besoins, favorisant son développement. L'inclusion fait également l'éloge de la diversité. Cela implique la reconnaissance des besoins de chacun et leur satisfaction, le respect de l'autre dans ses différences et la responsabilité du bien-être de la personne (Shapiro, 1999 in Rousseau et Bélanger, 2004).

Les positions de plusieurs associations d'intervenants du milieu scolaire et groupes de pression (association d'enseignants, de parents, etc.) peuvent influencer les conditions dans lesquelles s'effectuent ces expériences d'intégration (ACIC, 1994 in Doré, Brunet, Wagner et Bélanger, 1998). La formation joue un rôle fondamental dans la sensibilisation des enseignants à cette problématique.

Attitudes

Cette philosophie de l'inclusion, et les va-

leurs qu'elle véhicule, doit se traduire par des attitudes et des actions concrètes. Si plusieurs intervenants se déclarent favorables à l'idée de l'inclusion, beaucoup préfèrent retarder son application ou émettent des doutes face à l'inclusion d'enfants avec des besoins importants (ex. : handicap mental). Les administrateurs, les enseignants, les parents et les autres élèves ont des attitudes parfois négatives à l'endroit de ces élèves à besoins spécifiques. Ces attitudes qui reposent, en partie, sur des craintes quant aux capacités des jeunes à fonctionner en classe ordinaire. La recherche montre que ces craintes se résorbent une fois l'intégration réalisée. Haring et Billingsley (1984 in Mitchell, 2007) soulignent la nécessité de vivre directement et personnellement des situations mettant en présence des enfants à besoins spécifiques. En effet, d'une manière générale les attitudes négatives des enseignants et des élèves peuvent être modifiées par l'expérience concrète de contacts avec les enfants exclus ou à risque d'exclusion et la formation. On remarque également que les enseignants ont des attitudes favorables face à l'inclusion quand leur rôle est défini clairement et qu'ils reçoivent un soutien approprié (Dickens-Smith, 1995), par exemple dans le cadre de formation au sein de l'établissement.

Facteurs légaux et sociaux

Les législations scolaires de chaque pays se répercutent bien entendu sur les politiques et les pratiques en milieu scolaire. Différents facteurs nuisent à l'implantation de l'éducation inclusive. On relève par exemple des classes surpeuplées, des locaux inadaptés, une conception du handicap ou de l'exclusion dominée par le modèle psychomédical (conception défectuelle), des méthodes d'enseignement rigides, un manque de service de soutien à l'inclusion, un manque d'implication des parents et enfin des politiques nationales peu définies et manquant de clarté (in Mitchell, 2007).

En ce qui concerne spécifiquement la formation des enseignants en Communauté française de Belgique, plusieurs recommandations nous semblent importantes, comme l'ont relevé certains interlocuteurs avant moi. Je citerai le passage à quatre ans de formation initiale, une possibilité de certification des formations continuées, ...

Organisation scolaire

Les grandes valeurs de l'inclusion (égalité d'accès, équité, diversité, etc.) doivent être opérationnalisées à tous les paliers de l'organisation scolaire. Le rôle des administrateurs scolaires et de la direction est ici central. Il faut trouver ou organiser différemment les ressources favorisant l'inclusion, attribuer les locaux, établir les horaires,

trouver les services de soutien, ... La formation des directions ne doit pas être mise de côté dans cette perspective. La direction est également conduite à organiser les formations et permettre à leurs enseignants de s'y rendre dans de bonnes conditions (remplacement, choix, etc.).

Un enseignement de qualité

L'éducation inclusive repose sur un enseignement de qualité, tenant compte des besoins de chacun. Il s'agit d'une des catégories de facteurs les plus importants. Ces facteurs relatifs à l'enseignement sont corrélés de manière bien plus significative avec la réussite que les facteurs démographiques, politiques ou organisationnels.

L'enseignant doit faire preuve de flexibilité. Par exemple, les tâches demandées doivent être adaptées à l'âge des élèves bien qu'adaptées aux niveaux des compétences exigées. Il doit également être capable d'auto-évaluer son style d'enseignement pour savoir s'il favorise les pratiques inclusives. La présence, en classe, d'élèves avec des besoins et des niveaux curriculaires différents implique, en effet, une adaptation des pratiques. On remarque cependant que les adaptations requises par l'inclusion semblent bénéficier à l'ensemble des élèves (Doré, 1999). Ces stratégies doivent toutefois être maîtrisées pour être efficace, la formation joue dès lors, ici encore, un rôle essentiel.

Services de soutien à l'équipe éducative

La mise en place de mesures de soutien aux élèves à besoins spécifiques et à leurs enseignants est une autre condition-clef de l'inclusion (Crawford et Porter, 1992, Mitchell, 2007). Ce soutien peut prendre différentes formes : équipe de soutien, classes-ressource, appel à des spécialistes, aide technique ou pédagogique et création de cercles d'échanges, ... Il faut également profiter des services d'aide aux familles ou aux élèves (Service d'accompagnement et/ou d'aide précoce, Service d'aide à l'intégration, etc.). Dans de nombreux cas, ce soutien se traduit par un apport d'enseignants spécialisés, d'assistants, de bénévoles, etc. ayant pour objectif prioritaire de favoriser l'inclusion. Cependant, il importe de savoir que, plus un partenaire est impliqué dans la planification et l'évaluation des tâches avec l'enseignant titulaire, plus efficace sera le soutien. L'enseignant doit apprendre à collaborer et à travailler « physiquement » avec d'autres professionnels. On pourrait par exemple, favoriser les stages en co-enseignement (deux stagiaires travaillant ensemble ou un titulaire et un stagiaire) pour les futurs enseignants en haute-école.

Implications des parents et de la communauté

Les parents sont trop souvent une ressource inexploitée dans l'éducation. Il est largement reconnu qu'un enfant présentant des besoins spécifiques, comme tout enfant, est beaucoup plus susceptible de réussir à l'école avec l'appui de ses parents. La différence est que les parents doivent être plus fortement impliqués. Aussi les intervenants du monde scolaire doivent-ils changer leurs perceptions et attitudes face aux parents d'enfants à besoins spécifiques. Par ailleurs, une intensification des relations entre l'école et la collectivité est également souhaitable, cela signifie une implication plus grande dans la prise de décision des parents et de la communauté. Toutefois, ce partenariat exige, par exemple, des enseignants et autres professionnels qu'ils « apprennent » à parler aux parents, à respecter la confidentialité et le respect de la vie privée des personnes.

Le soutien à l'élève et la planification individualisée

Pour permettre aux intervenants d'organiser le soutien aux élèves qui ont des besoins éducatifs plus importants, il est nécessaire de faire un bilan des besoins de l'élève, d'établir des objectifs, d'attribuer les ressources nécessaires et d'évaluer les actions, ... Pour ce faire, il importe d'établir et d'utiliser un plan de suivi individualisé. Ce plan est l'élément de base de la planification de l'enseignement et de l'intervention auprès des élèves. Le PIA est également un élément permettant de mesurer la volonté d'une école à œuvrer pour les besoins spécifiques des élèves. C'est un outil qui permet à tous de tendre vers un même but par une démarche efficace. Il s'agit en quelque sorte du plan stratégique de l'école mis en pratique pour des cas particuliers.

La formation et la préparation des intervenants

La formation et la préparation des intervenants sont encore trop peu fréquentes dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Lorsqu'elle existe, les sessions d'information en sont le moyen privilégié. On dépasse rarement le stade de la sensibilisation. Dans le cas d'intervenants appelés à jouer un rôle plus actif dans le processus d'intégration, on privilégie des moyens plus importants : ateliers de formation à des stratégies efficaces, conversations avec un enseignant spécialiste ou expérimenté, rencontres avec les parents, visionnement de films, participation à des réunions d'équipe, visites d'écoles inclusives, guides et outils, ... Comme nous l'avons vu, la formation suscite l'apparition d'attitudes plus positives envers l'inclusion des élèves à risque d'exclusion.

Bibliographie

BLOCK, M.E. (2007). Simple Curricular and Instructional Modifications for Inclusive Physical Education, <<http://faculty.virginia.edu/ape/LectureNotes/Modifications-InstructionalandCurricular.ppt>>

DICKENS-SMITH, M. (1995). The effect of Inclusion on Teacher Attitude Towards Inclusion, Chicago, ERIC.

DORE, R., S. WAGNER et J.-P. BRUNET (1996). Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle. Montréal, QC : Éditions Logiques.

DORE, R., S. WAGNER, J.-P. BRUNET et N. BELANGER (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces canadiennes et territoires du Canada*, Rapport de recherche, UQAM, Université de Toronto.

DORE, R. (1999). *L'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire : approche, conditions de réussite et résultats d'expériences*, Actes du Colloque, Recherche Défi 1999.

BOS, C.S. & VAUGHN, S. (1998). *Stratégies for teaching students with learning and behavior problems* (4e éd.). Allyn and Bacon, Boston.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report, European Agency for Development in Special Needs Education, Bruxelles.

FREDERICKSON, N & CLINE, T., (2002) *Special Educational needs, Inclusion and Diversity : A textbook*, Open University Press, GB.

FRIEND & COOK (2007). *Intercations : Collaboration skills for school professionals*. 5th Edition. New York : Longman.

GOUPIL, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville, Québec. Gaëtan Morin éditeur.

JOHNSON, D.W. & R.T. JOHNSON. (1991). *Learning together and alone* (3rd edition). Englewood Cliffs, Allyn and Bacon.

KING-SEARS, M.E. (1997). *Best Academic practices for Inclusive Classroom*, Focus on Exceptional Children, 29(7)

MITCHELL, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education : Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, Oxon.

ROUSSEAU, N. & S. BELANGER. (2004),

Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive, in *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy.

ROYER, E. et al., (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille, in *Eduquer et former*, Bruxelles.

SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal.

UNESCO. (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi, une vision*. Document de réflexion. UNESCO.

1.2 Intervention (transparent) de Mme Isabelle Montulet, Haute École Libre Mosane (HELMO), Services de l'APEM-t21 (asbl) : Les enfants en situation de handicap à l'école. Formation initiale et continue des professionnels

Qui sont concernés ?

Enseignants du fondamental (ordinaire et spécialisé).

Enseignants du secondaire (ordinaire et spécialisé).

Enseignants de l'université.

Autres professionnels des structures d'enseignement (personnel, paramédical, psychologique, social, d'entretien,...).

Formateurs de ces enseignants et professionnels.

CPMS.

Grand public en général.

Toute la société est finalement impliquée dans cette réalité de la scolarité des élèves handicapés à l'école.

Formation des enseignants du fondamental et secondaire inférieur

Un outil important : le décret du 12 décembre 2000 de la Communauté Française définissant la formation initiale des instituteurs et régents. Son article 9 prévoit dans la grille horaire dans les connaissances pédagogiques §5° « la différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie et la détection des difficultés d'apprentissages et leur remédiation ». Ses articles 13 et 26 prévoient des modules optionnels dont un module d'information de quinze heures sur l'enseignement spécial.

Module sur l'enseignement spécialisé.

Information sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement spécialisé.

Notions de pédagogie adaptées aux élèves qui le fréquentent.

Les étudiants des sections normales préscolaire et primaire qui s'y inscrivent effectuent un de leurs stages dans l'enseignement spécialisé.

La grille prévoit des stages « en ce compris l'enseignement spécialisé et/ou de promotion sociale et/ou les Cefa.

Dans les faits

Dans bon nombre d'écoles, le stage dans le spécialisé est mis en place ainsi que des modules.

Des témoignages prennent place dans les modules.

Des intervenants du terrain interviennent.

Le stage est actif ou non.

Ce stage est considéré comme très formatif pour les étudiants.

Problèmes rencontrés :

Trouver des lieux de stages (en particulier pour le maternel).

Respecter les élèves des écoles des lieux de stage submergés par les stagiaires de toutes formations.

Le temps disponible trop restreint.

L'articulation de ce module et du reste de la formation.

L'information des enseignants des hautes écoles en lien avec ces questions.

Les suites après l'école normale.

Formation des enseignants du secondaire supérieur et des autres formations professionnelles

Rien de structuré.

Formation des enseignants des hautes écoles et des universités.

Pas le sujet directement aujourd'hui.

Sujet vaste quand même (réfléchi sur le plan européen)

Travail en réseau indispensable (équipe de soutien utile et obligatoire).

Universités plus avancées que hautes écoles.

Formation complémentaire de spécialisation en orthopédagogie

Arrêté du gouvernement de la Communauté

française de 1999 qui permet l'organisation de la spécialisation en orthopédagogie dans quatre hautes écoles.

Cours du jour.

Ciblés sur l'action avec personnes avec déficiences et handicaps en milieu scolaire ou non scolaire ordinaire ou spécialisé.

Accessibles à public diversifié (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, logopèdes, ergothérapeutes,...).

Diplôme homologué par la Communauté française.

Problèmes rencontrés

Année coûteuse (plus de bourse d'études et retard d'accès au marché de l'emploi).

Année très dense.

Un diplôme.

Pas de priorité dans l'emploi.

Pas de valorisation financière => Peu d'élèves.

Formation complémentaire pour l'enseignement spécialisé

AM du 10 mai 1924.

Un certificat en 2 ans ou plus.

Une valorisation financière (AM du 3 septembre 1991).

Formation continue

Décret de la Communauté française de 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, ordinaire, les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière (IFC).

La promotion sociale

Problèmes :

Hétérogène dans les contenus et les formes.

Pas beaucoup d'élèves.

Difficile à organiser.

Et pour les autres intervenants ?

Et pour les enseignants des hautes écoles ?

Constats

Pas de politique et de pratiques cohérentes de formation pour les professionnels que cela concerne.

Les formations de base, continuées, complémentaires.

L'enseignement spécialisé ou ordinaire.

Une profession ou une autre.

Approche générale

Une cohérence formative est à mettre en place.

Le politique peut jouer un rôle.

Pistes pour les contenus

Les représentations sont à travailler.

Des connaissances sont à diffuser.

Le travail en réseau est un pilier essentiel.

L'actualisation des informations est indispensable.

Tous les professionnels doivent être concernés.

Pistes pour la formation de base

Allonger la formation de base (faire un master ?).

Une plus grande place à l'observation.

Approche de la différenciation.

Travail en réseau et notamment avec les parents.

PIA.

Approche des divers troubles d'apprentissage de développement de comportements.

Pistes pour la formation complémentaire

Favoriser l'emploi auprès de personnes handicapées de ceux qui ont fait spécialisation.

Valoriser financièrement le diplôme de spécialisation.

Donner la possibilité d'étaler l'année (crédits).

Faire passer à deux ans pour devenir un master.

Étendre l'octroi de bourse d'étude à ceux qui font la spécialisation en orthopédagogie.

Faciliter l'accès pour ceux qui travaillent.

Faciliter l'accès pour les chômeurs (emploi en pénurie).

Valorisation de crédits reçus dans les hautes écoles et dans les structures de formation continue.

Pistes pour la formation continue.

Faire des modules conduisant à la formation complémentaire.

Contenus (connaissances et réflexions)

Avoir une référence de contact à laquelle faire appel si besoin (Tél.vert ou site Internet) avec articulation Communauté française-Région et Fédéral.

Quelques ressources pour la réflexion

Les réseaux sont des ressources.

Le conseil général de l'enseignement spécialisé.

Les associations de parents en lien avec handicaps.

Les structures d'enseignements.

Les conseils supérieurs.

2 Atelier 2 : Intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire.

Présidence de M. Yves Reinkin.

– *L'atelier commence à 13 h 05.*

M. Yves Reinkin. – Mesdames, messieurs, le moment est venu de nous pencher sur la manière de franchir une nouvelle étape sur le chemin de l'intégration d'enfants différents dans l'enseignement ordinaire qu'on a qualifié ce matin de « non spécialisé ».

L'importance de l'événement fait que nous sommes très nombreux. J'aurais voulu permettre à tous les participants d'exprimer leur vision des choses à l'issue des exposés introductifs mais il est évident que cela sera impossible. J'invite donc les personnes qui auront l'occasion de réagir à aller à l'essentiel.

Notre atelier se situe au cœur de la problématique – formation, accompagnement des familles, lien avec l'enseignement spécialisé – mais il nous revient de nous pencher plus particulièrement sur l'accueil des enfants dans l'enseignement ordinaire.

Nous entendrons successivement Mme Dominique Streel, institutrice maternelle, qui nous entretiendra de l'intégration dans l'enseignement fondamental; Mme Patars, qui nous parlera de l'intégration dans l'enseignement secondaire et M. Jean-Marc Caris, qui évoquera l'aide à l'intégration scolaire. Enfin, nous terminerons par les questions relatives aux bâtiments et aux infrastructures.

La parole est à Mme Streel.

Mme Dominique Streel. – Je suis institutrice maternelle à Uccle, dans une petite école de quartier. Depuis plusieurs années, nous accueillons ré-

gulièrement des enfants handicapés. Nous avons été confrontés à de nombreuses difficultés mais nous avons aussi eu des expériences tout à fait positives.

Nous sommes convaincus que l'intégration est positive car elle permet notamment aux enfants de constater des différences sans qu'ils éprouvent les réticences de certains adultes. Il faut donc encourager l'intégration, c'est un pas vers le respect et la tolérance.

En général, l'expérience est très positive car elle permet aux enfants handicapés d'apprendre à vivre en groupe dans une école. Elle est aussi très riche au niveau des relations humaines, tant pour les enfants handicapés que pour les autres qui acquièrent un rôle de responsabilité et d'entraide.

Il en va de même pour les adultes. L'intégration permet d'éviter le repli de parents d'enfants différents. Ils constatent que leurs repères changent. Ils ont envie de nouer des contacts avec des parents d'enfants, quels qu'ils soient. Certains souhaitent participer aux associations de parents et être actifs dans l'école. Ils veulent être considérés comme les autres parents.

En revanche, des difficultés se sont présentées, comme le manque de formation des enseignants. Il faut davantage fonctionner au *feeling* et à l'expérience, en procédant par des essais. Mais notre formation est insuffisante à cet égard. Le manque de moyens et de matériel spécifique pose également problème.

Nous éprouvons aussi un sentiment de solitude face aux difficultés. Dans notre école, nous avons eu peu d'échanges avec des professionnels, ou alors au cas par cas. Il n'est pas facile de rencontrer les bonnes personnes qui pourraient nous aider; elles sont généralement peu disponibles.

De plus, certains enfants se sont difficilement adaptés à un groupe plus large. L'accueil d'enfants handicapés requiert un travail supplémentaire de la part des enseignants qui doivent se concerter et organiser davantage de réunions avec les parents.

Ces divers problèmes nous ont contraints à bien clarifier les choses dès le départ. L'accueil d'un enfant handicapé doit être un choix de l'école et de toute l'équipe – puisque l'enfant changera de classe au fil des années –, y compris au niveau des surveillances. Tout le monde doit être partant dès le départ afin d'éviter tout blocage à un moment donné.

Nous avons aussi choisi d'établir une sorte de contrat entre l'école et les parents. Nous expliquons aux parents que l'intégration n'est pas ac-

quise une fois pour toutes mais est fonction de l'adaptation de l'enfant dans l'école.

Nous leur disons que notre évaluation dépend de la réponse à trois questions primordiales : l'intégration est-elle toujours positive pour l'enfant ? Ne représente-t-elle pas une charge excessive qui pénalise le groupe et le met en difficulté ? Est-elle toujours gérable pour l'enseignant ?

Nous nous sommes rendu compte à un moment donné que nous n'avions pas mis les choses suffisamment au clair avec les parents de sorte que certains d'entre eux refusaient toute remise en question de l'intégration, la considérant comme définitivement acquise.

Notre expérience a montré toute l'importance de communiquer régulièrement avec les parents afin d'adapter en conséquence le suivi de l'enfant : certains élèves se fatiguent plus rapidement ou n'assimilent pas la matière au même rythme que les autres. Il importe dès lors que les parents rencontrent l'enseignant afin de cerner les difficultés de leur enfant mais aussi de mieux le suivre dans ses apprentissages.

En outre, comme cela a été fait pour les primo-arrivants et pour éviter les classes surchargées, il faudrait pouvoir adapter le calcul du capital-périodes des écoles qui se lancent dans des projets d'intégration. De ce point de vue, la balle est dans le camp du monde politique. Par exemple, on nous a demandé de détacher, durant quelques heures par semaine, des enseignants d'établissements spécialisés dans les écoles d'enseignement ordinaire. Il me semble que le temps consacré à ces échanges devrait être pris en compte et ne pas s'ajouter à notre temps de travail.

Je reste convaincue que l'intégration dans l'enseignement ordinaire ne convient pas à tous les enfants. Nous avons accueilli dans notre école un enfant malvoyant. Mais, à la fin de sa troisième maternelle, nous nous sommes trouvés dans une impasse car nous n'étions pas du tout outillés pour lui apprendre la lecture et l'écriture. Nous avons alors dû convaincre les parents à inscrire leur enfant dans une école spécialisée. Il est évident que l'accompagnement des parents est essentiel.

M. Yves Reinkin. — Venons-en à l'enseignement secondaire. Je vous suggère, madame Patars, d'enchaîner sur une des dernières demandes de Mme Streel qui était de favoriser l'échange et la tutelle.

Mme Bénédicte Patars. — Je suis enseignante. Au départ, je donnais des cours généraux et des cours de religion dans une école spécialisée à Cerexhe-Heuseux dans la province de Liège.

Après deux ans de réflexion et de préparation collective, nous avons ouvert cette année une classe d'intégration dans l'enseignement secondaire ordinaire. La demande émanait de parents qui souhaitaient poursuivre dans le secondaire l'expérience de Banneux puisque Cerexhe était une école partenaire.

Au terme de la phase préparatoire, différentes écoles paraissaient des partenaires potentiels et finalement, pour des raisons de proximité, nous nous sommes engagés avec un établissement de l'enseignement ordinaire situé à Herve et qui appartient au même CES.

Ensuite, nous avons constitué, sur une base volontaire, une équipe de professeurs de l'école spécialisée. Notre travail avec l'école partenaire a véritablement débuté en mai 2008. Nous avons commencé par informer les professeurs des deux établissements (ordinaire et spécialisé) puis, avec une collègue logopède, j'ai informé les élèves. Dans la mesure où l'école de Herve n'organise que le premier degré, nous avons choisi d'avertir les élèves de première année des changements qui se produiraient à la rentrée. Nous voulions préparer la future classe de deuxième année à comprendre et accepter la présence d'élèves différents dans la cour de récréation. Et c'est précisément parce que les préjugés sont inévitables que nous avons choisi de procéder ainsi pour introduire et expliquer notre projet. Dans un troisième temps, nous avons présenté à la classe les élèves qui allaient fréquenter l'école. Nous sommes convaincus que ce processus leur a permis de démystifier ces personnes handicapées, « différentes » d'eux.

Au mois de juin, on a rénové le local mis à notre disposition. En septembre, la classe s'est ouverte. Elle est gérée par une équipe de l'enseignement secondaire spécialisé. Pour l'instant, nous ne recevons pas de soutien de l'enseignement ordinaire. Cela viendra. Ce projet est une première en Communauté française, il se construit jour après jour.

Cette méthode nous a permis d'éviter des problèmes dans la cour de récréation. Nous avons d'ailleurs pu observer certaines difficultés avec les élèves de première année qui, eux, n'avaient pas été informés.

Par ailleurs, les adultes ont plus de préjugés que les élèves. Un travail précis doit être fait auprès des équipes éducatives. Nous avons une très bonne collaboration avec les éducateurs.

Des heures de travail sont dégagées pour ce projet. Personnellement, douze heures de mon travail sont affectées spécifiquement à la coordina-

tion du projet. Une logopède consacre huit heures à cette initiative. Nous ne voulions pas donner un surcroît de travail à l'école qui nous accueille. Par exemple, nous nous occupons de la surveillance des récréations et du temps de midi. Après un mois de vie du projet, nous n'avons plus grand-chose à faire, nous sommes presque devenus des spectateurs. Nous constatons une réelle amélioration. Ainsi, des activités sont organisées pendant le temps de midi par les professeurs de l'enseignement ordinaire et nous nous y sommes immédiatement intégrés. Hier, deux élèves de l'enseignement spécialisé ont joué au football avec des élèves de deuxième année, un élève trisomique a même marqué un but. C'est une jolie preuve du changement qui peut s'opérer dans le regard que l'on pose sur autrui. Beaucoup d'élèves assistaient au match, ils ont pu constater qu'un trisomique sait taper dans une balle et aussi marquer des buts. Les choses avancent, même si l'on ne peut parler d'intégration *stricto sensu* puisqu'il s'agit d'un projet. Néanmoins, une jeune fille du premier degré différencié assiste parfois aux cours dans cette classe. Cette école a une structure qui s'adapte. L'école de Herve accueille aussi des élèves en voiturette, issus d'un autre réseau d'enseignement. Nous avons la chance d'avoir affaire à un enseignement ordinaire qui se montre ouvert. L'intégration est là.

L'intégration passe aussi par les relations entre adultes. Un souper a réuni les professeurs de l'enseignement ordinaire de l'école ainsi que nous-mêmes en tant que partenaires de l'enseignement spécialisé. De plus, nous avons fait appel à des stagiaires, logopèdes et assistantes sociales, pour surveiller les récréations, afin que nous puissions nous intégrer dans la salle des professeurs. L'objectif était de créer les ponts entre professeurs des deux enseignements. Nous en sommes au premier mois de travail, tout n'est pas rose, tout ne le sera pas mais le projet se profile très bien.

M. Yves Reinkin. – Je vous remercie pour votre témoignage. De ces deux interventions, je retiens qu'il y a des choses à demander à l'étage plus haut, à l'échelon politique, mais que nous avons aussi nos propres ressources qu'il faut utiliser en fonction des éléments que vous nous avez donnés. Il y a évidemment les forces internes à l'école, les enseignants, les directions, etc., mais aussi des possibilités d'aide extérieure. L'école n'est pas toute seule face à cette problématique.

Je donne la parole à M. Jean-Marc Harris qui va nous entretenir de l'aide à l'intégration.

M. Jean-Marc Harris. – Il est important de situer le travail des services d'aide à l'intégration et plus spécialement les missions de ces services en

rapport à l'intégration scolaire, puisque c'est l'objet du colloque.

Je vous lirai d'abord un texte de Jean-Jacques Detroux, professeur à l'université de Liège, qui a beaucoup travaillé sur l'intégration scolaire : « La scolarité de l'enfant en école ordinaire est une réponse parmi d'autres. Elle n'est pas un but, un événement à vivre à tout prix, elle n'a de sens que si elle permet de répondre aux besoins de l'enfant et favorise son insertion sociale en période scolaire mais aussi aux différents moments de la vie ». Cette réflexion globale peut expliquer le travail des services d'aide à l'intégration.

On dénombre actuellement une trentaine de services d'aide à l'intégration, agréés par l'Awiph, l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées, et subsidiés par la Région wallonne. La coopération entre la Région wallonne et la Communauté française est primordiale dans ce domaine. Ces services accompagnent un millier de jeunes handicapés, âgés de 6 à 20 ans, qui présentent une série de déficiences reconnues par l'Agence.

L'accompagnement et l'intégration scolaires font partie de nos missions, mais il en existe d'autres, comme les activités collectives de loisirs, l'accompagnement individuel, le travail en réseau, à mettre en lien avec l'intégration scolaire.

L'accompagnement scolaire implique que tout enfant accompagné par nos services bénéficie d'une attention spécifique portée à sa scolarité. Elle s'opère à plusieurs niveaux et n'est pas uniquement centrée sur l'intégration scolaire, mais se concrétise par un suivi plus large du jeune dans son école. Cela implique de suivre son comportement, d'évaluer ses difficultés et ses progrès, d'étudier ses compétences et de tenter de les renforcer, de réfléchir au projet scolaire du jeune, que ce soit une école spécialisée ou ordinaire. L'intégration n'est donc pas notre seule mission.

Comme on l'a dit tout à l'heure, notre spécificité consiste aussi à travailler sur un projet global dont la famille fait partie intégrante. Il est en effet important que les différents acteurs s'impliquent dans le projet, et les parents en sont un rouage essentiel.

Nous sommes intégrés dans la mission de coordination des services d'aide à l'intégration en Région wallonne qui sont au nombre d'une trentaine. En 2005, nous avons mené une réflexion de fond sur la définition de l'intégration scolaire et de sa formalisation concrète en termes d'accompagnement du jeune, des familles et des différents partenaires qui gravitent autour d'un projet d'inté-

gration. Ce travail a duré pratiquement une année entière et des pistes de travail concrètes en sont issues. Je voudrais vous les citer.

Lorsqu'un jeune présentant une déficience est intégré dans l'enseignement ordinaire primaire ou secondaire, il rencontre des difficultés différentes selon le degré d'enseignement où il se trouve. J'imagine qu'on pourra en débattre tout à l'heure. Dans tous les cas, on s'est posé les questions suivantes : Quelles sont les craintes du jeune, de la famille, de l'école, des partenaires qui seront associés à ce projet ? Il faut que ces craintes puissent être exprimées. Il s'agit là d'une étape importante parmi celles qui jalonnent le type d'accompagnement que nous proposons. Mais il y a aussi des atouts, des compétences particulières que possède le jeune et qui vont enrichir le groupe classe qui va l'accueillir. Je pense aux compétences artistiques bien sûr, mais aussi dans d'autres domaines qui ne sont peut-être pas visibles au premier abord. Ces jeunes, qui présentent certaines déficiences, ont parfois des aptitudes que les jeunes dits « ordinaires » ne possèdent pas. Le travail d'accompagnement consiste donc aussi à mettre ces aptitudes en avant.

L'acceptation pleine et entière de la différence devrait être un projet de société partagé par tout un chacun. Nous devons tendre vers ce but et au SAI, nous y sommes attentifs.

Enfin, la préparation du projet est fondamentale. On ne peut pas se lancer dans un projet d'accompagnement d'intégration sans l'avoir préparé. Il faut parler des craintes et des atouts, mais aussi définir ses objectifs. Nous soutenons la réflexion à ce propos. Nous n'avons pas la prétention d'apporter des solutions. Chaque membre du projet – enseignant, famille, intervenant – possède des compétences qu'il faut mettre au service d'un but commun.

La question des moyens est un gros problème, on l'a déjà évoqué. Il existe une trentaine de services à l'intégration agréés en Région wallonne, qui ont différentes missions. Bien que tous ne fonctionnent pas de cette manière-là, certains d'entre eux consacrent énormément d'énergie à l'intégration scolaire. Cela demande beaucoup de moyens. Nous sommes deux services d'aide à l'intégration en région liégeoise.

Si, comme le laissent sous-entendre les propos tenus ici aujourd'hui, l'intégration scolaire n'est plus une question mais un projet, il faut réfléchir aux moyens financiers et matériels adéquats.

M. Marco Di Duca faisait tout à l'heure référence à un ensemble d'outils d'évaluation, no-

tamment pour la mise en place d'un projet d'intégration. Cela permet d'entamer d'emblée une réflexion sur le projet, à l'aide d'une méthodologie qui peut soutenir l'action. Au-delà de cet aspect, il y a le parcours d'intégration du jeune en tant que tel. Il est essentiel de pouvoir coordonner ce projet avec l'ensemble des acteurs, enseignants, parents, jeunes, intervenants SAI ou autres. Le temps de l'évaluation est donc aussi un temps de coordination. Les centres PMS jouent également un rôle très important sur cette question. Les SAI peuvent en partie assumer ce travail de coordination. Cela fait partie de nos missions, définies dans un arrêté d'exécution que nos services sont tenus de respecter. Il ne s'agit pas seulement, quand on parle d'évaluation et de coordination, de savoir si nous avons la bonne attitude en ce qui concerne le projet, mais surtout de voir si le projet répond aux besoins et à la réalité du jeune.

Les SAI développent trois types d'interventions particulières d'intégration scolaire. Je n'en présenterai ici que deux. Nous proposons tout d'abord une présence physique à l'école afin de soutenir le jeune dans son projet d'intégration scolaire. Certains services détachent donc du personnel dans l'enseignement ordinaire. Pour un jeune trisomique ou un jeune déficient mental léger, par exemple, le parcours de l'enseignement secondaire, avec ses changements de classe réguliers, pose parfois problème. C'est là qu'intervient très concrètement le SAI. Les moyens dont nous disposons ne nous permettent malheureusement pas toujours de mener à bien ce travail.

Le second axe d'intervention consiste à coordonner le projet. Nous avons régulièrement affaire à ce que j'appelle le principe de confrontation des logiques. Les intervenants (parents, enseignants, intervenant social, jeune) agissent selon des logiques différentes. Les besoins et manières d'envisager l'intégration divergent entre eux sur certains aspects.

Il est nécessaire de pouvoir identifier et aplanir ces divergences afin que le projet d'intégration scolaire tienne la route et puisse être le reflet des besoins du jeune. La confrontation des logiques est toutefois tout à fait normale. Les différents acteurs n'ont pas toujours la même manière de fonctionner et de penser. Nous devons tenter de supprimer ces discordances. Elles peuvent constituer un frein dans des projets d'intégration. Il convient donc de mettre les choses à plat et d'assurer la coordination entre les enseignants, les intervenants sociaux et la famille.

Il nous a été demandé de réfléchir à des propositions. J'en ferai donc quelques-unes. Tout

d'abord, nos services sont agréés par la Région wallonne mais les écoles sont subventionnées par la Communauté française. Celle-ci a conclu un accord de coopération avec la Région. Nos services d'aide à l'intégration demandent qu'il soit finalisé. J'ai eu l'occasion d'en discuter avec plusieurs responsables et les choses vont, semble-t-il, se mettre en place. On nous a confirmé l'existence d'une volonté politique de progresser. Je m'en réjouis. Toutefois, on parle de cet accord de coopération depuis juin 2006. La responsabilité du monde politique est aussi engagée dans les retards inexplicables de certains projets. Apparemment, les choses commencent à bouger, et nous en sommes très satisfaits.

Je voudrais également parler de l'attitude des responsables politiques vis-à-vis de l'intégration scolaire. Nous attendons depuis longtemps qu'ils nous indiquent que cette dernière fait partie de leurs projets. Cela semble être le cas aujourd'hui. On n'entendait pas ce type de discours voici cinq ou dix ans. On commençait seulement à parler de l'intégration. Marco Di Duca a d'ailleurs fait référence à des projets vieux de 25 ans, portés par des militants convaincus. Aujourd'hui, il convient de promouvoir l'intégration en assurant la sensibilisation et en changeant les mentalités. Ce n'est pas rien. Les quatre partis démocratiques soutiennent actuellement ce type de démarche et peuvent se mettre d'accord pour en faire une de leurs priorités, notamment lors de la prochaine législature.

Il convient enfin de réfléchir aux moyens octroyés par la Région wallonne, la Communauté française et la Région bruxelloise. Puisqu'on trouve de l'argent pour Fortis, il est aussi peut-être possible d'en trouver pour autre chose.

Enfin, à côté du discours sur l'intégration scolaire, je souhaiterais que l'on parle de projet scolaire pour chaque enfant, qu'il fréquente l'enseignement spécialisé ou l'enseignement ordinaire.

M. Yves Reinkin. – Je donne à présent la parole à Mme Laurence Tonglet de l'association Plain-Pied. Cette asbl réalise un travail de recherche sur les moyens à mettre en œuvre pour améliorer le cadre d'accueil des écoles.

Mme Laurence Tonglet. – L'asbl Plain-Pied mène en effet des études et des recherches qui ont pour objet l'optimisation de l'autonomie de la personne handicapée. Voici quelques années, les cabinets de Mmes Evelyne Huytbroeck, Marie Arena et Marie-Dominique Simonet nous avaient demandé de réaliser une étude sur les difficultés rencontrées par les enfants dans les différents types d'enseignement. À la suite de cette étude, nous avons sorti un cédé à destination des écoles

et qui est téléchargeable sur notre site internet. Cet outil vise à démystifier le handicap en offrant quelques pistes de réflexion ainsi que des réponses à des questions pratiques telles que le comportement à adopter vis-à-vis d'enfants aveugles ou en chaise roulante, par exemple, ou les moyens architecturaux à mettre en œuvre afin de faciliter leurs déplacements dans l'école.

Mon intervention sur l'accessibilité sera donc plus technique et secondaire comparée aux interventions portant sur les différents aspects humains. Cependant, elle n'en est pas moins importante car toute personne en relation avec un enfant handicapé est confrontée à ce problème d'accessibilité. Je pense aux parents qui souhaitent que leur enfant handicapé soit intégré dans le milieu social et qui se voient refuser l'inscription dans l'école du village ou celle de ses frères et sœurs faute d'un bâtiment adapté.

Ajoutée aux difficultés de rencontrer des équipes éducatives formées, cette barrière architecturale représente un réel frein à l'intégration. Or il est important que les parents puissent choisir librement l'école de leur enfant. Toutes les écoles devraient être équipées pour accueillir les personnes à mobilité réduite. La question est dès lors de savoir comment coordonner tout cela avec l'équipe pédagogique. L'équipe pédagogique et le corps professoral ont un travail important de mise en place à réaliser et l'on ne peut leur demander en plus de pallier le manque d'accessibilité.

S'il y a une marche à franchir par l'enfant en chaise roulante, on dit souvent, dans un premier temps, que ce n'est pas très grave car il y aura toujours quelqu'un pour l'aider ou pour l'accompagner aux toilettes. En début d'année, la motivation est bien présente, mais dans un deuxième temps on constate que cette simple marche devient assez rapidement gênante pour tout le monde car il faut aider l'enfant à la franchir plusieurs fois par jour. Ce type de barrière ne devrait pas exister.

L'objectif est d'arriver à l'autonomie de l'enfant handicapé en dehors de la classe afin qu'il ne soit pas obligé de faire appel aux équipes éducatives.

Si je parle beaucoup des enfants en chaise roulante, c'est parce ce sont ceux qui demandent le plus d'adaptations des bâtiments. Certaines choses doivent également être mises en place pour les enfants à handicap sensoriel, comme des repères pour les malvoyants. Une série de mesures sont réalisables sans grands moyens financiers. Le plus grand souci de l'école est souvent de trouver les fonds nécessaires pour la rendre accessible.

L'accessibilité est importante tant pour les parents que pour le corps professoral. Les directions, les pouvoirs organisateurs et les gestionnaires de bâtiment ont d'autres priorités car ils disposent généralement d'un budget limité.

Le manque de moyens est très souvent évoqué. Il est essentiel d'utiliser ceux-ci de manière efficace et créative. Il conviendrait d'arriver à centraliser les budgets alloués aux écoles pour leur accessibilité.

J'ai dégagé trois axes qui permettraient d'améliorer la situation.

Il y a d'abord les demandes urgentes. Que faut-il mettre en place pour faciliter les déplacements d'un enfant voulant entrer dans une école bien déterminée sans alourdir la tâche de l'équipe pédagogique ? Ce type de demande concerne une seule personne et il faut souvent réagir très vite. Pour y répondre efficacement, il faut garder à l'esprit que ce qui est fait pour un enfant doit convenir aux autres. Par exemple, si on installe une rampe en bois pour permettre à un enfant en chaise roulante d'accéder à certains locaux, on l'enlèvera lorsqu'il aura quitté l'école ; la rampe sera oubliée et l'on ne pourra plus l'utiliser ultérieurement pour un autre enfant. Il est donc préférable d'avoir une réflexion à long terme en privilégiant la mise en place d'une rampe définitive.

Certaines écoles sont accessibles et d'autres le sont moins. Il serait intéressant de procéder à un audit portant sur l'accessibilité des écoles afin d'avoir une vision globale de la problématique.

Cet audit permettrait à chaque gestionnaire de bâtiment de définir les priorités parmi les travaux à entreprendre, comme le remplacement d'une marche difficile à franchir, l'adaptation d'un escalier dangereux... On pourrait ainsi mettre à profit un éventuel budget ponctuel pour régler un problème précis. De même, tous les travaux de rénovation que les écoles doivent réaliser sont autant d'opportunités de s'assurer que l'accessibilité ne soit plus une barrière à l'intégration.

Par rapport à l'état des lieux, nous avons l'habitude de réfléchir selon quatre axes : stationner, entrer et sortir, circuler et utiliser. C'est une clé de la réflexion. Comment l'enfant va-t-il arriver à l'école ? Dispose-t-il d'un emplacement ? Devra-t-il et pourra-t-il traverser la rue ? Y a-t-il une marche à l'entrée ? Les classes sont-elles regroupées à un niveau accessible ? Se situent-elles à proximité des lieux stratégiques que sont la cour de récréation ou le réfectoire ? L'enfant peut-il rejoindre les principales fonctions du bâtiment sans parcourir de trop longues distances ? Il est pri-

mordial que l'enfant puisse circuler en toute autonomie, sans dépendre de ses camarades ou de l'équipe éducative, qui risquent de s'essouffler. Il est regrettable que de simples barrières architecturales ajoutent encore à tous les problèmes qui peuvent se poser.

Pour ce qui est des bâtiments neufs, nous espérons qu'ils seront conçus sans obstacle et conformément aux normes.

Mme Véronique Jamoulle. – Il existe des obligations urbanistiques auxquelles les rénovations et les bâtiments neufs doivent se conformer. On peut tout de même espérer qu'elles soient respectées !

Mme Laurence Tonglet. – Malheureusement, il n'en va pas toujours ainsi. La semaine passée, j'ai encore pu constater à la lecture d'un permis pour une école d'enseignement spécial de types 1 et 8 qu'il n'y était prévu ni toilettes pour handicapés ni ascenseur vers les étages ! Donc, si la législation est effectivement importante, nous devons attirer l'attention sur le fait qu'elle n'est pas toujours appliquée.

Pour conclure, après cet aspect très technique, rappelons que l'objectif de l'accessibilité est de supprimer les obstacles n'étant pas directement liés à l'apprentissage de l'enfant. Si les autres enfants sont également confrontés à l'apprentissage, ils ne doivent pas se poser la question de savoir s'ils pourront accéder à l'école. La suppression des barrières architecturales permet à l'enfant de se consacrer réellement à son apprentissage. Les obstacles à l'accessibilité ne devraient plus exister et nous devons y travailler.

M. Yves Reinkin. – Je pense que les différents exposés auxquels nous avons assisté s'inscrivent dans un esprit, impulsé ce matin, de s'attacher aux solutions concrètes. On a évoqué différentes pistes pouvant être suivies par les écoles ou relevant du politique. Quiconque souhaite réagir aux exposés, demander des éclaircissements ou avancer ses propres propositions, concrètes et structurales dans la mesure du possible afin de respecter l'esprit du débat, peut à présent le faire.

Mme Michèle Dupuis. – J'ai essayé de répondre à une demande émanant de la Commission communale consultative des personnes handicapées. J'ai donc pris contact avec une école pour voir s'il était possible d'y intégrer des enfants sourds, mais dès le stade de l'avant-projet, c'est-à-dire très vite, je me suis heurtée aux autres parents. Aucun d'entre vous n'a évoqué ce problème. J'ai donc été confrontée à une levée de boucliers de parents qui craignaient que, l'enseignement n'étant déjà pas excellent en Wallonie, cette intégration

ne freine encore l'apprentissage des enfants et ne fasse baisser la moyenne de la classe.

M. Yves Reinkin. – C'est donc la question du nivellement par le bas.

Mme Michèle Dupuis. – Oui. C'est ce à quoi je me suis heurtée. Ajoutons-y un manque d'engagement ou plutôt un non-dit de la part des enseignants. On m'a dit « oui », mais je constate que l'on freine en permanence le dossier.

Mme Véronique Jamoulle. – Ma question, qui s'adresse aux enseignants et aux personnes qui ont travaillé sur des projets d'inclusion, rejoint ce qui vient d'être dit.

J'ai participé à tous les travaux de la commission. Je voudrais savoir comment les parents des enfants de l'enseignement ordinaire ont été préparés et comment ils ont accueilli l'expérience. En effet, toutes les personnes ici présentes sont bien entendu convaincues, mais comment convaincre les autres ? Ce concept d'inclusion ne concerne pas seulement les enfants à besoins spécifiques, termes qui traduisent bien les différentes difficultés d'apprentissage pouvant être rencontrées. La crainte du nivellement par le bas – on a entendu toutes sortes de réflexions dans les files qui patientaient devant les écoles à la suite de l'adoption du décret « inscriptions » – découle également de l'appréhension de voir arriver des enfants dont le bulletin n'est pas suffisamment « beau » ou dont le quartier d'origine, voire la nationalité posent problème. Ne versons pas dans l'angélisme. Notre travail est aussi de persuader ceux qui en doutent encore, que si l'on croit aux valeurs humanistes de l'enseignement, l'intégration est une richesse, que nous avons tous des choses à apprendre de tout le monde et, comme le démontrent d'ailleurs les études internationales, que les systèmes les plus inclusifs sont aussi les plus performants en termes d'efficacité et de qualité de l'enseignement.

Mais il est souvent difficile d'expliquer tout cela aux parents car nous vivons dans une société compétitive, que nous voulons tous le meilleur pour nos enfants et qu'ils doivent décrocher un bon diplôme pour accroître leurs chances de trouver un emploi. C'est humain et nous devons aussi tenir compte de ces préoccupations des parents.

Bref, j'aimerais savoir quelle a été, dans vos écoles, la réaction des parents des enfants fréquentant l'enseignement ordinaire.

M. Vincent Loiseau. – Je dirige une école secondaire ordinaire dans laquelle nous avons, cette année, accueilli une élève présentant une déficience auditive assez lourde.

Le projet consistant à développer une classe d'intégration dans notre établissement scolaire nous tient à cœur, d'autant plus que notre CES compte une école d'enseignement spécialisé avec laquelle la collaboration est tout à fait envisageable.

Je voudrais poser deux questions purement matérielles, mais importantes.

Tout d'abord, quel est le délai prévu pour la mise en place d'une telle expérience ?

Ensuite, d'un point de vue strictement légal, de quel établissement les élèves dépendent-ils ? Comment sont comptabilisés, du point de vue NTPP, les élèves en intégration ?

Mme Thérèse Simon. – En tant que directrice d'école spécialisée, j'ai pratiqué avant la lettre l'intégration scolaire, en « piratage », comme l'a dit M. Delsarte ce matin, pendant plus d'une dizaine d'années.

En arrivant avec mes demandes d'intégration dans l'enseignement ordinaire, j'ai eu très peur. Une fois la décision prise, cela n'a pas été évident. Je ne savais plus trop ce qu'était cet enseignement ordinaire qui nous envoyait les enfants. Et nous voulions les « réinjecter » ! Au départ, nous étions considérés parfois comme les spécialistes venant apporter la bonne nouvelle. Mais nous n'étions pas toujours bien vus. Cela n'a pas été facile et nous avons dû travailler avec tous ceux qui voulaient bien souscrire à nos projets.

Les deux écoles ont discuté du projet et ont décidé d'informer les parents. Des réunions ont été organisées avant le 1er octobre pour que les parents ne se sentent pas piégés et aient la possibilité de retirer leurs enfants s'ils n'adhéraient pas au projet d'établissement. Je considère que c'est indispensable. Certains parents ont réagi en disant que l'école serait nivelée par le bas. Ils craignaient que leur enfant, qui savait déjà lire en sortant de la maternelle, se retrouve avec des écoliers ne sachant pas travailler.

Comme on l'a souligné ce matin, l'intégration ne consiste pas à gommer la différence mais à la gérer, à tenir compte des besoins de l'enfant, quel que soit son niveau. On confond peut-être intégration et résultats scolaires. Au moment de l'inscription d'un enfant en maternelle ou en première année primaire, personne ne peut prévoir jusqu'où il ira dans sa scolarité, qu'il s'agisse d'enseignement spécialisé, ordinaire ou intégré.

Notre objectif d'intégration n'était pas que la personne de support s'adresse de manière particulière à l'enfant de l'enseignement spécialisé pour

l'aider, mais bien qu'elle vienne en aide aux enseignants pour pouvoir gérer la classe différemment et répondre aux besoins de tout enfant en difficulté, quel que soit son lieu d'origine ou l'endroit où il était scolarisé.

Cela modifie l'objectif. On parle toujours d'enfants en difficulté mais on peut aussi fournir une aide aux enfants qui sont en avance. Nous avons eu deux fois de suite le cas d'un enfant ayant sauté une année parce qu'il avait bénéficié d'aide. Il ne faut pas oublier de le mentionner face aux réactions des parents.

Dans une autre école – nous n'avions pas assez de place dans la première – où nous avons intégré des enfants handicapés, nous avons recueilli les réactions de leurs parents qui se disaient révoltés de la façon dont les autres parents voyaient leurs enfants. Ils ont rappelé que leurs enfants pouvaient apprendre comme les autres, qu'ils avaient des compétences comme les autres. Pour être accepté, l'enfant qui a des problèmes doit souvent prouver qu'il est presque meilleur que les autres. S'il joue au foot, il doit réussir un but. Il n'a pas le droit d'échouer, il doit être reconnu dans sa discipline. C'est une mentalité qui doit absolument disparaître.

À chaque fois, nous avons dit clairement aux parents que si le projet ne leur convenait vraiment pas, ils pouvaient changer leur enfant d'école. Aucun écolier n'est parti.

On m'a souvent traitée de folle, on m'a dit que je sciais la branche sur laquelle je travaillais puisque j'étais directrice de l'enseignement spécialisé. En réalité, nous n'avons jamais eu autant d'enfants qu'en pratiquant l'intégration, aussi bien dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé. Cependant, il ne faut pas se leurrer, cela exige du travail, surtout la première année car il faut mettre beaucoup de choses en place. Il y a des effets un peu pervers auxquels on ne s'attend pas et qu'il faut gérer au quotidien. Par la suite, ça va bien mieux et les mentalités changent assez rapidement.

Les adultes eux-mêmes collent parfois des étiquettes aux professeurs de l'enseignement spécialisé. Que dire alors des enfants ? Ils doivent être particulièrement solides au départ pour être mis en intégration !

En conclusion, l'intégration peut revêtir de nombreuses formes. Il n'y a pas de solution idéale, même à l'échelon européen. Chaque cas relève du « cousu main ». Pour notre part, même si nous ne pratiquons pas réellement une intégration assortie d'une aide individuelle, les élèves peuvent deman-

der de l'aide si nécessaire. La personne-ressource est présente et nous nous arrangeons pour répondre aux besoins. L'intégration doit parfois être beaucoup plus pointue et se concentrer sur un individu en particulier, selon la problématique. L'intégration prend mille visages. Aucun n'est meilleur que l'autre.

M. Yves Reinkin. – Vos réactions concernant les autres parents ont été vives. Certaines intégrations fonctionnent en effet tant bien que mal ; d'autres sont totalement bloquées soit par le corps professoral soit par les autres parents. Pour réagir à ce constat, je donne à nouveau la parole à Mme Patars et à Mme Streel.

Mme Bénédicte Patars. – Dans la petite école où je travaille, la situation n'a pas présenté de grandes difficultés. La plupart des parents d'enfants dits « normaux » ne nous ont pas posé de gros problèmes. À ceux qui manifestaient toutefois des inquiétudes, provenant souvent de la méconnaissance, notre réponse a été de leur rappeler qu'ils avaient choisi cette école pour son esprit d'ouverture et d'accueil.

Il revient aux enseignants d'être cohérents en étant ouverts et accueillants à l'égard de tous les enfants. Sous quel prétexte aurions-nous mis des obstacles à tel ou tel enfant ? Notre force est d'aller au bout de nos idées. Certes, nous étions à l'écoute de leurs craintes mais nous leur demandions également de nous faire confiance.

Le manque de confiance à l'égard des enseignants est un problème. La peur des parents qui redoutent de nous voir échouer dans la gestion des différences entre les enfants provient en général du fait qu'eux-mêmes ne savent pas comment s'y prendre. Or, nous devons respecter le métier de chacun. Les professeurs et les personnes-ressources travaillent en permanence dans la différenciation. Il ne s'agit là que d'une différence parmi d'autres. Il y a lieu, selon moi, d'instaurer à nouveau la confiance à l'égard des enseignants. C'est un des nœuds du problème.

Mme Dominique Streel. – Lors d'une réunion destinée aux parents des élèves de première et de deuxième année, tenue à la fin de l'année, les directeurs de notre école ont expliqué aux parents les projets concernant les élèves de l'enseignement spécialisé pour 2008-2009. Nous n'avons noté aucune réaction. Le projet éducatif de l'école est d'accueillir des enfants ayant des difficultés diverses : un tel est en chaise roulante, un autre est malentendant. Je pense que si des parents avaient émis un avis négatif, l'école, qui avait déjà lancé son projet, n'en aurait probablement pas tenu compte ou leur aurait à tout le moins suggéré de

placer leur enfant dans un autre établissement.

Mme Michèle Dupuis. – À Herve, l'intégration est de forme 2, non certificative. Il s'agit d'une intégration partielle. L'élève n'est pas totalement intégré à un groupe.

Le mot « intégration » est mis à toutes les sauces. L'intégration ne convient pas à tout le monde. Il faut faire attention à cette notion qui revient sans cesse et à laquelle les parents croient dur comme fer, dans la foulée du système appliqué en France.

Je préconise, moi aussi, que chaque élève soit considéré comme une personne qui a des besoins, des ressources, des difficultés et qui doit être prise en considération avec un réel projet d'orientation. J'espère que des projets d'intégration de classe ou des rapprochements de structures permettront une évolution constructive, différente de ce que nous connaissons actuellement.

M. Stéphane Jozeau. – Avec vingt-cinq ans d'expérience dans l'intégration de type 6, pour des enfants aveugles et malvoyants, je puis vous assurer qu'il est très difficile de trouver une école dotée d'un projet pédagogique pour un enfant aveugle ou malvoyant. Il en va aussi de même pour les enfants sourds. Ce n'est pas une enseignante qui doit accepter l'enfant. En cas d'intégration, il faut que l'enfant puisse poursuivre toute sa scolarité dans la même école.

L'ONA – Office national des aveugles – et tous les SAI qui secondent les écoles spécialisées peuvent apporter leur aide dans une école ordinaire. Dans mon secteur, l'ONA explique ce qu'est un enfant malvoyant et les techniques d'aide. Une aide est également envisageable pour la mobilité. Il faut rappeler toutes ces possibilités.

Je soulignerai qu'il existe deux types d'intégration : comme le disait une intervenante, on ne fait pas de l'intégration pour l'intégration. L'intégration scolaire est souhaitable pour les enfants qui sont capables de suivre un cursus scolaire, mais l'intégration sociale, tout aussi importante, l'est également. Certains enfants, même atteints d'un polyhandicap, peuvent bénéficier, fût-ce une journée par semaine, d'une intégration sociale. Je n'emploie jamais le mot « handicapé » ; je parle d'une personne extraordinaire, par rapport à une personne ordinaire.

Enfin, qu'en est-il de l'inscription dans l'enseignement secondaire d'un enfant relevant de l'enseignement spécialisé ? Le décret sur les inscriptions a quelque peu négligé cet aspect. Je prépare l'intégration de plusieurs enfants dans le secondaire l'année prochaine. Or, c'est impossible. Je

suis renvoyé à des listes de noms prioritaires, etc.

Mme Véronique Jamoulle. – Cette possibilité a été réintroduite dans la deuxième version du décret.

M. Stéphane Jozeau. – Certes, mais cela ne se traduit pas dans l'attitude des directeurs de l'enseignement secondaire.

M. Roland Talbot. – En outre, le dossier doit avoir été introduit avant le 14 novembre. Les projets devant être déposés pour le 30 avril de l'année précédente, nous sommes vraiment dans l'impasse.

M. Stéphane Jozeau. – Exactement.

M. Joan Heleu. – Notre école, les Ursulines à Tournai, accueille quelques élèves différents. L'intégration est très bien vécue par les enfants et par l'équipe éducative. Les difficultés apparaissent lorsque les parents de ces enfants un peu différents démissionnent.

M. Yves Reinkin. – Votre intervention soulève la question du soutien à la parentalité.

M. Jacques Botte. – Je souhaiterais présenter la situation du point de vue des CPMS. Les demandes d'intégration sont peu nombreuses. Elles émanent généralement de parents « de niveau socioculturel favorisé » car cette démarche exige volontarisme et courage. C'est ainsi que certains parents sont laissés de côté.

Nous avons vécu une expérience d'intégration d'un malvoyant dans l'enseignement secondaire. À cette occasion, le CPMS a été confronté à la réaction d'un certain nombre de parents extérieurs dans l'esprit desquels une telle démarche risquait d'affecter l'image de l'école. Nous avons dû combattre cette inquiétude par une information constante des parents. Dans un premier temps, les élèves qui accueillaient ce jeune malvoyant estimaient que toutes les classes pouvaient accueillir un tel enfant. La difficulté a été d'entretenir la motivation tout au long de l'année, voire l'année suivante. Car l'enthousiasme des jeunes à accueillir un élève différent s'estompe avec le temps. Pour les motiver à nouveau, les agents du CPMS doivent déployer un travail considérable. De nombreuses réunions sont nécessaires avec le corps professoral, avec la direction, mais aussi avec les parents de l'enfant intégré et ceux des autres enfants. La quantité de travail est donc importante, fût-ce pour un ou deux cas.

Mme Annick Dehay. – Je travaille dans un service d'aide précoce. Les SAP, financés par l'Awiph, suivent des enfants de 0 à 8 ans. L'intégration est pratiquée depuis très longtemps, en tout cas pour

les tout-petits. Les écoles accueilleraient de manière habituelle les enfants du quartier en classe maternelle, sans grands moyens et en faisant preuve de bonne volonté.

À partir du primaire, l'intégration soulevait beaucoup plus de problèmes et devenait tout à fait exceptionnelle. En général, cela dépendait du souhait des parents. Il est important d'avoir un renfort de l'enseignement spécial. Si l'on veut que le projet d'intégration possède un caractère structurel et non ponctuel et variant en fonction de situations individuelles, il faut donner du temps au temps. Une réflexion doit être menée sur l'ensemble du projet pédagogique. Il ne s'agit pas d'un accueil, ni d'une garderie, mais d'un lieu de socialisation et d'apprentissage, peu importe la situation de l'enfant. Même pour un enfant qui souffre d'un handicap mental, il y a des apprentissages à viser. Cela signifie que l'enseignant qui accueillera cet enfant dans une école ordinaire devra suivre un programme prévu pour toute sa classe, en gardant à l'esprit les niveaux d'apprentissage différents et très spécifiques.

Je pense que l'Inami peut aussi offrir un accompagnement intéressant pour toutes les prises en charge, comme la logopédie ou la kinésithérapie pour les enfants polyhandicapés, sans oublier les centres de rééducation fonctionnelle. Actuellement, nous faisons face à certaines impasses suivant les types de handicaps et les accords Inami. Il serait intéressant de réfléchir aux possibilités qui s'offrent à nous pour résoudre les difficultés, considérables, que connaissent parfois les parents.

Mme Nathalia Pardon. — Je suis la maman de trois enfants, dont une petite fille handicapée qui a été intégrée de manière « pirate » dans une école ordinaire de la ville de Bruxelles. Je suis contente de m'exprimer en tant que mère et d'apporter mon témoignage. Je constate que depuis le colloque organisé par la Ligue des droits de l'enfant il y a trois ans, davantage de directeurs d'école de l'enseignement ordinaire sont présents et manifestent leur intérêt. Dans cet ordre d'idée, je me tourne vers le monsieur placé derrière moi, que je ne connais pas mais dont j'aimerais apprendre le nom et qui est, si je ne m'abuse, directeur d'une école secondaire de l'enseignement ordinaire.

J'aimerais remercier Mme Jamoulle et une autre intervenante pour leurs remarques. Nous avons effectivement été confrontés aux réticences de parents d'enfants ordinaires. Notre fille était intégrée dans une école de la ville de Bruxelles. Tant que tout allait bien, l'enfant était acceptée, mais une fois que des difficultés ont surgi, on nous a fait comprendre que nous nous trouvions dans une

école élitiste et que l'enfant n'y avait plus sa place.

Le succès de l'intégration dans une école de l'enseignement ordinaire dépend avant tout du chef d'établissement, c'est lui qui porte le projet auprès de son corps enseignant. Cela ne dépend évidemment pas exclusivement du directeur mais aussi des instituteurs et des institutrices. Pour ces derniers, le certificat de fin d'études est une épée de Damoclès. Si l'on pouvait nuancer les programmes, adapter le rythme de travail ou trouver des aménagements pendant les périodes d'examen, cela décrisperait les professeurs sur la question des compétences que les enfants doivent acquérir en fin de cycle. Il s'agit d'un travail collectif et il ne faut pas sous-évaluer l'énergie investie par les parents.

Je reviens à la remarque d'un intervenant sur l'impossibilité pour certaines personnes issues de milieux moins favorisés de suivre ces projets ou de les initier. Je suis tout à fait d'accord avec lui. À ce propos, je vous signale que le tamtam commence à fonctionner. Je ne suis qu'une simple mère de famille et l'on me téléphone de partout pour savoir comment nous avons fait. Il faudrait peut-être envisager la publication d'un guide ou d'un mode d'emploi à l'usage des parents qui souhaitent intégrer leur enfant.

Je m'associe aussi à cette remarque selon laquelle il y a à la fois intégration scolaire et intégration sociale.

M. Yves Reinkin. — Je vous remercie pour votre témoignage qui est encourageant puisqu'il montre une progression sur trois ans.

La parole est à Mme Razzouk.

Mme Karima Razzouk. — Je représente l'association APEPA, l'association de parents pour l'épanouissement des personnes avec autisme. Je suis maman d'un petit garçon de cinq ans atteint d'autisme. Il a été intégré à temps partiel dans l'enseignement ordinaire et bénéficie aussi de l'aide d'un centre de réadaptation fonctionnel où il peut suivre une rééducation individualisée.

Comme vient de le dire Mme Pardon, il ne faut pas minimiser l'énergie et le temps que les parents dépensent pour maintenir cette intégration. Mon fils n'a que cinq ans mais, chaque année, on a l'impression qu'il faut à nouveau convaincre et réunir autour d'une table toute l'équipe pédagogique, la direction, les intervenants extérieurs quand on a la chance d'avoir un service d'accompagnement d'aide à l'intégration qui intervient à l'école et le fameux PEI qu'il faut réactualiser. Tout cela nécessite pas mal de temps et d'énergie. Pour notre part, nous sommes convaincus puisque nous avons fait

ce choix pour que notre enfant soit heureux et épanoui.

Je voulais également parler du projet éducatif. Nous avons proposé à la direction de l'école de notre enfant d'y ajouter une petite phrase informant que l'école accueille des enfants à besoins spécifiques. Nous avons, il est vrai, entendu des remarques de ce style : « Nous allons réfléchir. Cela pourrait ouvrir la porte à d'autres enfants avec handicap et nous ne voulons pas nous retrouver avec trop d'enfants ayant des besoins spécifiques ».

Nous n'avions pas spécialement demandé que le projet éducatif cite le nom de notre enfant ou précise que l'école accueillait un enfant avec autisme. Nous avons simplement demandé de préciser que l'école accueillait aussi des enfants avec des besoins spécifiques. On sent que cette problématique pose encore pas mal de difficultés dans le chef de certains enseignants qui nous disent : « On se prépare. On réfléchit. N'avez-vous pas l'impression de vouloir faire du spécial dans l'ordinaire ? Êtes-vous sûrs que vous avez bien fait votre deuil ? »

Voilà le témoignage que je voulais apporter.

M. Yves Reinkin. – Je donne la parole à Mme Bénédicte Patars et souhaiterais lui demander combien de temps il a fallu pour mettre en place ce type d'expérience.

Mme Bénédicte Patars. – Il a fallu deux ans pour mettre ce projet en place. Cela s'est fait en collaboration avec des directions, des personnes extérieures, des universitaires et des parents.

En ce qui concerne le timing, la classe est intégrée dans l'ordinaire mais avec le capital-périodes et les enseignants du spécialisé. Nous sommes autonomes et ne coûtons rien à l'enseignement ordinaire.

M. Roland Talbot. – Je suis le directeur adjoint de l'Irsa qui est une école secondaire spécialisée en enseignement du type 6 et 7. Notre population scolaire est notamment composée d'élèves sourds et aveugles et nous intégrons et aidons chaque année, dans les différentes écoles ordinaires de Bruxelles à Arlon, une vingtaine d'élèves. J'expliquerai plus tard les problèmes que nous rencontrons mais je ferai aussi part des réussites que nous connaissons.

En effet, la législation qui est actuellement en cours d'adaptation, est réglée par le décret du 3 mars 2004. Des ouvertures me semblent possibles afin de mener conjointement un travail pédagogique entre les écoles ordinaires et les écoles spé-

cialisées et ainsi aider des élèves qui connaissent les mêmes problèmes que cette jeune élève sourde dont nous avons parlé.

M. Georges Heck. – Je suis inspecteur au ministère de la Communauté germanophone.

Je voudrais évoquer le problème du nivellement par le bas. Les parents expriment leurs inquiétudes, ce qui me paraît une bonne chose. Je voudrais aussi souligner, pour en revenir à un niveau scientifique, que Mme Dominique Lafontaine, chercheuse au département de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, a clairement et statistiquement montré que les pays qui pratiquent l'intégration dans le cadre d'un enseignement hétérogène connaissent des performances égales et même supérieures aux autres pays. Je ne parle ici que des performances et non des résultats obtenus au niveau du social.

Il faudrait aussi demander aux parents quelles sont leurs attentes en termes de résultats à la fin des études, et les valeurs qu'ils recherchent.

Il faut aussi noter que les parents demandeurs font partie d'un milieu plutôt favorisé. Nous avons connu ce phénomène chez nous, dans le contexte de l'intégration des personnes à handicap ou des personnes surdouées où le problème était encore plus grave.

Ces parents ont l'avantage d'avoir fait des études et ils doivent donc s'engager. Les autres parents suivront le mouvement. C'est ce que j'ai affirmé il y a près de dix ans et notre public est maintenant très diversifié, ce qui est très positif.

Mme Karima Razzouk. – Je voudrais vous faire part de l'attitude des parents favorisés par rapport à l'Apepa. J'ai l'occasion de rencontrer de nombreux parents, dont certains issus d'une classe sociale aisée, qui connaissent l'existence de l'intégration mais qui prétendent ne pas avoir de temps à y consacrer, vu leurs activités professionnelles. Je ne crois pas que si l'on est issu d'un milieu plus aisé, on bénéficie de plus de facilités à intégrer son enfant. Des parents confient donc leur enfant uniquement à l'enseignement spécialisé car l'intégration leur paraît être une charge supplémentaire.

M. Yves Reinkin. – Le temps nous manque malheureusement. Il n'est sans doute pas possible de parler en termes généraux : « les » enfants, « les » parents, « les » enseignants. Il s'agit toujours de personnes différentes.

Je vous remercie pour votre participation, en particulier les quatre personnes qui ont accepté de prendre la parole. Certains d'entre vous pourront se sentir frustrés de ne pas avoir eu l'occasion de

donner leur avis dans les limites du temps imparti.

Nous allons maintenant travailler à la synthèse des débats de cet après-midi.

– *L'atelier se termine à 14 h 40.*

3 Atelier n° 3 : Enseignement spécialisé

Présidence de M. Marc Elsen, député

– *L'atelier commence à 13 h 10.*

M. Marc Elsen. – Le nombre de participants à cet atelier révèle l'intérêt que suscitent les sujets qui y seront abordés. L'objectif de cet atelier est évidemment d'échanger des points de vue mais également d'élaborer des propositions et des pistes concrètes pour alimenter nos débats parlementaires.

Vous avez certainement pris connaissance des différents travaux parlementaires sur l'intégration, notamment de la résolution votée à l'unanimité au parlement après une série d'auditions et de discussions en commission de l'Éducation.

Le but essentiel de cette résolution est d'encourager le gouvernement à prendre des dispositions concrètes. Si les débats de ce jour pouvaient révéler quelques pistes, nous, les hommes politiques, gagnerions du temps et pourrions passer plus rapidement à la phase active. En effet, nous nous rapprochons de la période de campagne électorale qui n'est pas le meilleur moment pour prendre des décisions, surtout si elles sont audacieuses, voire risquées. Le dispositif qui a amené à l'actuel colloque avait comme objectif d'aboutir à un vote avant la fin de cette législature. Les augures semblent favorables puisqu'il y a manifestement convergence entre les groupes politiques démocratiques, en tout cas sur l'approche philosophique du problème.

Avant d'entamer le débat entre les participants de l'atelier, il nous a paru utile de donner la parole à quatre personnes ressources. Il a été difficile de les choisir et de réunir un panel représentatif de tous ceux qui sont concernés par l'intégration. Nous avons cependant essayé de trouver des intervenants d'origines différentes.

Vous entendrez d'abord M. Daniel Vandendorpe, du centre PMS de la Communauté française d'Auderghem.

M. Daniel Vandendorpe. – De nombreux aspects ont été abordés ce matin. Je voudrais faire un bref rappel historique.

En Belgique, on se préoccupe depuis très longtemps des élèves présentant des problèmes spéci-

fiques. Des institutions ont été créées pour eux dès 1830. Les différentes expériences ont conduit à la loi de 1970, qui s'inscrit dans la droite ligne de la déclaration des droits de l'enfant et de la déclaration des droits généraux des enfants déficients mentaux. La spécificité de la loi belge est d'aborder l'éducation de la majorité de ces enfants dans le cadre d'une structure scolaire, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays. Des écoles d'enseignement spécialisé offrant un accueil spécifique à de nombreux types de handicap ont été créées. Parallèlement, des centres PMS ont été répartis dans tout le pays.

Ces deux structures ont été réunies et les centres psycho-médico-sociaux se sont vu attribuer un rôle qui a pu, au départ, être qualifié d'étiquetage – je pense que ce n'était pas la bonne voie –, mais qui s'est révélé ensuite comme étant un rôle d'identification et de compréhension des problèmes. Ce rôle comporte deux aspects : l'orientation vers les types d'enseignement déterminés et l'accompagnement.

Pour répondre à votre demande d'éléments à retenir, je pense que ce rôle est fondamental et doit être maintenu. J'ai le sentiment que certaines expériences d'intégration oublient cette étape. Ainsi, l'existence du centre PMS n'est pas liée à une susceptibilité particulière ou à une volonté d'être présent, mais bien à ce rôle fondamental d'identification et de compréhension des problèmes, et d'accompagnement. On ne peut avancer valablement et fixer des objectifs d'éducation que si l'on a une bonne compréhension de la particularité de l'enfant.

Quand on parle de ce qui se fait ailleurs, en établissant une dichotomie ou une hiérarchie entre les pays qui seraient de bons intégrateurs et le nôtre, je pense que l'on nous fait un mauvais procès. On passe sous silence notre tradition de préoccupation vis-à-vis des enfants et tout ce qui a été fait selon une optique, très bien pensée, très soucieuse de l'apprentissage des enfants, optique qu'il faut évidemment situer dans le contexte de l'époque.

Actuellement, notre système fonctionne encore globalement sur le schéma et selon les buts de la loi de 1970, avec des progrès évidents sur le plan des méthodes et de l'accumulation d'expériences; le souci principal est toutefois d'avoir des enseignants bien formés. Pour côtoyer les enseignants sur le terrain, je puis dire qu'une énorme richesse d'expériences a été accumulée, mais alors que la loi de 1970 prévoyait de payer davantage les enseignants afin qu'ils puissent se former, ce ne fut pas appliqué.

Certains éléments de l'organisation actuelle restent problématiques et pourraient être repris dans la liste des changements à introduire. Je pense, entre autres, à l'absence d'équipement dans certaines écoles d'enseignement spécialisé mais aussi à l'enseignement de type 3 pour les enfants ayant des problèmes psychologiques qui me paraît assez mal organisé et structuré. Ce type d'enseignement est manifestement fort sollicité et y enseigner est extrêmement difficile car les techniques psychologiques changent et deviennent de plus en plus exigeantes. Alors qu'au départ il était prévu un encadrement par des spécialistes, je ne vois apparaître de psychologues que ponctuellement. Cela devrait être revu. Peut-être pourrait-on imaginer de réimplanter, dans certains secteurs, des écoles plus spécifiques en ayant, bien sûr, réfléchi à la façon de procéder. Je pense qu'il y a une lacune fort importante en tout cas dans les zones que je connais, c'est-à-dire le Brabant wallon aux environs de Bruxelles.

Les connaissances ont considérablement évolué ainsi que les équipements technologiques, ce qui a modifié les perspectives des enfants. Par exemple, nous accueillons de nombreux élèves affligés de problèmes moteurs. L'apparition de l'ordinateur, l'évolution des interfaces et d'autres innovations ont complètement modifié leur prise en charge et leurs perspectives.

L'évolution est également remarquable en ce qui concerne la compréhension des handicaps. Je pense notamment aux découvertes de la génétique et de la neuropsychologie. On connaît bien mieux la manière dont fonctionnent les apprentissages ; il faudrait intégrer ces données dans la formation des enseignants. Ces derniers disposeraient ainsi de nombreuses clés pour comprendre ce à quoi ils sont confrontés dans l'enseignement ordinaire comme dans l'enseignement spécialisé.

La croissance importante de la population de l'enseignement spécialisé est également un problème. On a beaucoup parlé d'intégration mais j'ai l'impression qu'un flux inverse est en train de s'installer. Des élèves qui ne devraient pas fréquenter l'enseignement spécialisé s'y retrouvent en raison de problèmes sociaux, de retards pédagogiques, etc.

La question de l'intégration est particulièrement multiforme. Elle sera différente par exemple selon que l'élève a des problèmes moteurs, comportementaux ou sensoriels. C'est important, car cela signifie qu'il faudrait s'adapter à chaque situation. Il n'y a pas de solution universelle, mais des solutions diverses, en termes d'encadrement et d'équipement.

Il faut donc tenir compte de la « diversité », mais l'intensité des problèmes varie également et implique des contraintes plus ou moins fortes lors d'un accueil dans l'enseignement ordinaire. Je passe très rapidement sur le problème de l'obligation. Tout dépend évidemment de ce à quoi l'on oblige les enseignants. Il faut de toute façon établir un contrat.

Certaines choses devraient aller de soi : les établissements doivent être accessibles à une personne qui souffre d'un handicap physique.

En outre la réflexion sur certains problèmes lourds comme la trisomie ou l'autisme doit être menée en partenariat. On ne va cependant pas donner l'injonction de normaliser les choses et d'accueillir du jour au lendemain des enfants souffrant de quelque problème que ce soit.

M. Marc Elsen. — La parole est à M. Bruyndonckx qui représente le Segec.

M. Francis Bruyndonckx. — Je voudrais le préciser d'emblée, si mon propos sera surtout orienté par mon expérience de l'enseignement secondaire spécialisé, une partie de mon intervention concernera les deux enseignements.

J'aborderai trois sujets qui me semblent vraiment importants. Je ne mentionnerai pas l'intégration en tant que telle, toute la matinée ayant été consacrée à la question. Je ne parlerai pas non plus des sujets dont s'occupent actuellement le Conseil supérieur et le Conseil général. J'aurais pu discuter de l'augmentation inquiétante du nombre d'élèves suivant le type 8. J'aurais pu mentionner le décrochage scolaire ou la nécessaire restructuration des classes expérimentales pour les encadrer correctement. J'aurais pu parler bien évidemment de l'offre d'enseignement dans le spécialisé, du transport scolaire qui est un problème crucial dans une série d'endroits et pour de nombreuses familles. J'aurais pu discuter de l'octroi du CEB dans le spécialisé... Je ne parlerai pas de tout cela, je vais centrer mon intervention sur trois points dont le premier est un enjeu essentiel puisqu'il s'agit de la professionnalisation du personnel.

En effet, notre enseignement spécialisé ne sera vraiment reconnu comme un enseignement de qualité que si nous améliorons la formation du personnel. Aujourd'hui, elle est généralement insuffisante. Certains membres du personnel ont une formation initiale pédagogique et ont suivi des cours d'introduction à l'enseignement spécialisé mais il faut reconnaître que ces derniers sont assez basiques et élémentaires. D'autres n'ont pas de formation pédagogique, ce qui est problématique.

Aujourd'hui, la qualité de notre enseignement

est basée sur la capacité d'innovation pédagogique de nos écoles, sur la richesse accumulée par l'expérience transmise d'équipe à équipe. Elle se fonde aussi sur la capacité d'innover et de créer de nouvelles structures répondant toujours mieux aux besoins des élèves, car c'est bien cela qui est central.

Je crois néanmoins qu'un effort sérieux doit être entrepris dans la formation initiale, mais aussi continuée. Pour cette dernière, nous disposons de l'Institut de formation en cours de carrière (IFC) avec ses richesses et ses limites. Je crois surtout qu'il faudra innover en matière de formation complémentaire. Le Conseil général y réfléchit et imagine un système. Un membre du personnel pourrait, dans son réseau, à l'IFC et, éventuellement même ailleurs, suivre une série de modules de formation qui, cumulés, pourraient aboutir à l'obtention d'un certificat et à la valorisation financière qui y seraient associés. C'est un enjeu essentiel si l'on veut que notre enseignement reste crédible et, surtout, continue à assurer les services dont ont besoin les élèves.

Le deuxième sujet que je veux soulever concerne les contacts entre les professionnels de l'enseignement spécialisé et leurs collègues de l'ordinaire dans certains dossiers. Je citerai quelques exemples. L'intégration, fatalement, en est un. Je ne compte pas y revenir, il est clair.

Un autre exemple de contact : au niveau du secondaire, il y a des expériences de formation en alternance. Nous sommes en contact direct avec nos collègues des centres d'enseignement et de formation en alternance (Cefa) dont le public est à la fois semblable au nôtre et très différent.

L'enseignement de type 4, vous le savez, délivre les mêmes diplômes que ceux de l'enseignement secondaire ordinaire. L'offre d'enseignement de ce type est toutefois insuffisante. Là aussi, par les structures et la certification, les objectifs, les programmes et les socles de compétence, nous sommes très proches de nos collègues de l'enseignement ordinaire.

Le décrochage scolaire est un problème crucial. Le Conseil supérieur a mené un beau travail dans ce domaine. Tous les intervenants que nous avons rencontrés, qu'il s'agisse des représentants de la Justice ou des polices locales, des coordinateurs de plans de sécurité, de criminologues, tous nous disent ne pas faire de différence entre un jeune qui suit l'enseignement spécialisé ou un autre. Voilà encore un thème où nous sommes très proches de l'enseignement ordinaire.

Enfin, dernier exemple, la prise en charge des

élèves autistes à haut potentiel pose la question de la limite entre les deux enseignements. Ces élèves doivent-ils être pris en charge par l'enseignement ordinaire ou être dirigés vers l'enseignement spécialisé ? N'est-il pas préférable qu'ils restent dans l'enseignement ordinaire moyennant un support de l'enseignement spécialisé ?

En citant ces cinq exemples, je veux souligner l'importance de trouver une articulation adéquate et une collaboration suffisante entre les enseignements spécialisé et ordinaire, tout en maintenant leur spécificité.

Je prends pour exemple la formation en alternance. Nous devons articuler notre action avec les Cefa. Il n'est pas question d'encore imaginer des « mini Cefa » d'enseignement spécialisé. Il est par exemple nécessaire que les membres du personnel qui encadrent des expériences de formation en alternance dans l'enseignement spécialisé suivent les formations destinées aux accompagnateurs des Cefa. Mais il faut garantir les spécificités dans l'encadrement ou la durée de formation et adapter les outils pédagogiques ou les relations avec les entreprises, notamment. Un des enjeux importants pour l'enseignement spécialisé sera de bien se situer par rapport à l'enseignement ordinaire, en évitant un repli frileux, sans doute trop souvent entretenu, et un excès d'innocence ou de naïveté.

L'enseignement est actuellement au centre de nombreux débats politiques. De nouvelles instances ont récemment été créées. Je citerai en premier la Commission de pilotage. Ses membres réfléchissent aux grandes questions de l'enseignement et aux orientations à lui donner. Un projet de décret portant sur la création d'un organe de pilotage de la formation en alternance est en chantier. Il devra organiser une offre de formation en alternance homogène et harmonieuse entre les structures des Régions – je pense à l'IFAPME – et les nôtres. La Commission communautaire des professions et qualifications (CCPQ) va être transformée et devenir le Service francophone des métiers et des qualifications. Enfin, d'autres nouveaux dispositifs ont été institués. Je pense à la Commission d'agrément des manuels scolaires qui est un organe important, mais aussi aux nouvelles structures d'évaluation externe ou au Fonds d'équipement pour l'enseignement qualifiant.

Sur le plan législatif, un décret relatif à la mixité sociale et aux inscriptions a été voté très récemment. Un autre décret a complètement renouvelé le premier degré. En outre, une réflexion sur la formation continuée des enseignants se profile à l'horizon. Comment va-t-on assurer, dans toutes ces instances, dans toutes ces réflexions, la pré-

sence de l'enseignement spécialisé ? Comment va-t-on garantir la prise en compte de sa spécificité ?

Je ne veux pas verser dans le particularisme, mais il est évident que si nous ne sommes pas présents à la CCPQ – Commission communautaire des professions et des qualifications –, les employeurs, qui ne sont pas des philanthropes, ne se battront pas pour imaginer des profils de formation du niveau de nos élèves. Si nous ne sommes pas présents à la Commission de pilotage, une compréhension imparfaite de la problématique du type 8 pourrait déboucher sur des prises de positions qui ne sont pas celles que nous attendons.

M. Jacques Dumont. – Je fais partie des « bavards » du Conseil supérieur cités par Jean-François Delsarte.

Permettez-moi de vous raconter une histoire qui dure depuis cinq ou six ans, celle de deux établissements provinciaux : l'institut Jean Jaurès, une école de l'enseignement secondaire ordinaire de Charleroi, et le centre Arthur Régnier, une école pour handicapés physiques qui se situe en milieu rural à 20 km de Charleroi.

La description des différentes étapes de la mise en place du partenariat entre ces deux établissements est de nature à bien identifier les problèmes qui ont surgi et les solutions adoptées. J'espère que des considérations générales pourront être tirées de cette expérience.

Ce projet d'intégration a pour objectif d'amener les élèves à une certification à la fin du secondaire. Il s'agit d'une intégration au troisième degré, dont le diplôme ouvre éventuellement les portes de l'enseignement supérieur.

Les élèves qui fréquentent le centre Arthur Régnier sont, la plupart du temps, en internat. Ils sont atteints de handicaps physiques, pratiquement toujours aggravés par une composante neuromusculaire ainsi que par d'autres troubles associés. L'atteinte est généralement assez grave avec, bien souvent, une impotence des membres inférieurs qui entraîne l'utilisation d'une voiturette électrique. Ils éprouvent des difficultés à poser des actes efficaces avec les membres supérieurs, dont les mouvements peuvent de surcroît être perturbés par des spasmes, par des gestes involontaires ou par une faiblesse musculaire – en cas de myopathie, par exemple – qui empêche tout acte exigeant force ou ampleur. Ils peuvent également être atteints de dysarthries rendant le langage oral difficilement compréhensible, de lenteurs d'idéation, bien que l'on soit en présence d'intelligences tout à fait normales, de problèmes de structuration de la pensée, présenter une sensibilité élevée à cer-

tains problèmes de santé – c'est également le cas des myopathes – et connaître des problèmes identitaires car certains n'acceptent pas toujours bien leur handicap, ce qui me paraît assez normal.

Ces adolescents sont atteints d'infirmité motrice cérébrale, de maladies évolutives, de traumatismes crâniens accidentels, de *spina bifida* ou d'autres pathologies du même type. Les élèves qui souffrent de ces pathologies ont besoin d'aides spécifiques et multiples. Comme ils se déplacent généralement en voiturette électrique, les moyens de transport et les locaux scolaires doivent être adaptés.

Des toilettes adaptées doivent leur être réservées. Les manipulations y requièrent d'importantes précautions, notamment pour les myopathes. Des soins spécifiques doivent être prodigués pendant le temps scolaire, dans des conditions d'hygiène stricte (pour la prévention des escarres, par exemple).

L'aménagement du temps scolaire doit comporter la possibilité d'un retour vers le centre de soins pour que l'élève puisse y recevoir des soins nécessitant l'intervention de personnels et de matériels spécialisés, de la kinésithérapie respiratoire, par exemple.

Ces enfants doivent être nourris ou disposer d'une aide importante en ce domaine. Le cas échéant, la prise de notes doit nécessairement être effectuée sur un PC portable adapté. Dans le cas où elle serait impossible, les cours doivent être fournis, soit directement sous forme électronique, soit transcrits par une tierce personne. Pour le professeur, cette mesure n'est pas toujours facile à mettre en œuvre.

Les plans de travail doivent être adaptés.

Compte tenu des difficultés, nous ne croyions pas totalement en cette possibilité d'intégration. On s'imaginait même, vu la nécessité d'un accompagnement, que tous les cours pourraient être donnés au centre spécialisé en y amenant les professeurs de l'école ordinaire. Mais certains de nos élèves étaient en fin de deuxième cycle, et organiser un troisième degré performant était impossible, pour diverses raisons.

Nous étions au mois de mai et toujours à la recherche d'un établissement depuis le mois de novembre. Nous avons finalement trouvé... Les établissements accessibles n'étant pas nombreux, le choix fut facile, même si la décision fut dure à prendre.

Pour les bénéficiaires, la satisfaction d'avoir enfin trouvé un établissement qui acceptait de par-

tager avec nous le projet d'intégration se mêlait à de l'appréhension. Après une première rencontre entre les directions, les étapes suivantes se sont déroulées de manière quasi simultanée.

Une première réunion s'est tenue dans une ambiance empreinte de scepticisme. D'une part, les enseignants concernés de l'institut Jean Jaurès étaient preneurs, mais doutaient du niveau scolaire de nos élèves. D'autre part, les enseignants de Bienne, même s'ils avaient conscience de respecter le programme tout en pratiquant une pédagogie différenciée, ne pouvaient mesurer le degré d'exigence de leurs collègues de l'institut Jean Jaurès.

Bien entendu, élèves et parents avaient été associés, depuis le début de l'année scolaire, à nos projets et à leur évolution. Une rencontre avec les professeurs et la direction fut donc rapidement organisée.

En août, afin de régler les premiers problèmes essentiels, des rencontres ont eu lieu entre les deux directions, un enseignant de Bienne choisi comme coordinateur de projet, des kinésithérapeutes, des professeurs et surveillants de l'institut Jean Jaurès, ainsi que le responsable de l'entretien.

Pour faciliter l'accessibilité, nous avons opté pour que les cours se donnent dans un même espace afin de limiter les déplacements et de ne pas avoir à changer d'étage. Cela dit, ce ne fut pas si facile à organiser sur le plan des horaires.

Une toilette a été aménagée à l'usage exclusif de nos élèves. Des règles ont été instaurées pour l'usage de l'ascenseur et la sécurisation des déplacements.

Pour que nos élèves puissent continuer à bénéficier de leurs soins et de leur rééducation à Bienne, une attention toute particulière a été accordée à l'établissement des horaires. Les cours d'éducation physique ou les heures d'étude, par exemple, ont été placés en fin de journée afin que les élèves puissent rejoindre le centre. Cette adaptation a demandé beaucoup d'efforts de la part de la direction d'établissement.

Les deux élèves concernés devaient être accompagnés aux toilettes et aidés pour leurs repas au même moment. Nous avons nommé un coordinateur sur place qui était chargé d'une partie de ces soins. Pour le reste, le CPAS de Charleroi a accepté d'inscrire ces prestations dans ses tournées de soins à domicile, ce qui a exigé de sa part beaucoup de souplesse.

Vous pouvez imaginer tous les problèmes d'intendance, de relations, de compréhension scolaire, d'absentéisme qui pouvaient survenir de façon im-

prévisible tous les jours.

Nous avons mis en place une équipe de référence composée du coordinateur de Bienne, présent en permanence à Jean Jaurès, du préfet de discipline de l'institut Jean Jaurès et des professeurs titulaires auxquels les élèves pouvaient s'adresser. Les numéros de téléphone mobile avaient évidemment été échangés.

Pour les transports, deux impératifs devaient être respectés. Des véhicules adaptés étaient indispensables pour des raisons d'accessibilité et de sécurité, et nous avons assoupli les horaires. Comme je vous l'ai expliqué, certains devaient parfois revenir pour recevoir leurs soins. On assistait à un chassé-croisé assez dense en début et en fin de journée.

Finalement, on a instauré des retours à la carte, en prolongeant les tournées de transport scolaire.

Toutes ces mesures constituaient les préalables nécessaires à la réussite du projet. Cela n'a pas empêché des dysfonctionnements, je l'ai déjà dit.

Je tente d'être bref. J'ai déjà mentionné les personnes de référence, et plus particulièrement le coordinateur du projet dont la fonction principale est de jouer le rôle d'interface entre l'institut Jean Jaurès, les élèves et les institutions. Il est véritablement la personne de référence chargée de centraliser toutes les interventions et tous les problèmes : les soins, dont la mise à la toilette et l'aide directe à la prise de nourriture, l'intendance, l'harmonisation des horaires, la participation au conseil de classe, la mise en place des rattrapages nécessaires, soit à Bienne soit à Jean Jaurès, la relation avec les intervenants des PMS et des CPAS et la continuité du projet. Bref, il s'agit d'un travail de coordination tous azimuts.

Les résultats des deux élèves se sont rapidement révélés excellents au point que l'année suivante, l'un des deux a rejoint une section technique de qualification. La confiance s'était manifestement installée entre Jean Jaurès et nous. Ils ont finalement compris que les niveaux d'études étaient similaires et qu'ils pouvaient nous faire confiance.

Je devrais peut-être insister un peu sur l'intégration sociale. Au début, nous pensions organiser les cours à Bienne, ce qui n'était vraiment pas une bonne idée. L'intégration a eu lieu au-delà de tous nos espoirs. Les relations de camaraderies étaient réelles et exemptes de toute forme d'obligation d'aide. C'est important. Autrement dit, les personnes à mobilité réduite doivent faire face aux autres en disposant des mêmes moyens. Elles

doivent donc bénéficier des aides professionnelles appropriées.

Les relations d'aide qui se manifestaient étaient en tout état de cause librement consenties, comme dans toute relation normale. Nécessité fait loi et un des objectifs de l'intégration scolaire est de proposer des expériences en prise directe avec la réalité.

Par ailleurs, les enseignants de Jean Jaurès ont souvent exprimé leur satisfaction de voir s'installer facilement un climat de tolérance et de tempérance relationnelle dans les classes de l'établissement grâce à la présence de la différence et de son acceptation. C'était formidable.

Nous avons également apporté des moyens humains et matériels comme des bus adaptés que nous possédions pour que les élèves en intégration participent à toutes les activités extérieures, notamment un voyage de trois jours à Poitiers. Un de nos bus a du reste assuré le transport de tout le monde.

L'Institut Jean Jaurès a toujours veillé à organiser des activités accessibles à tous. C'était assez étonnant.

J'abrège. Aujourd'hui, nous en sommes au stade où les professeurs de Jean Jaurès viennent à Bienne, non pour donner cours mais pour préparer les futurs élèves à leur tâche et aider les absents. Vu le problème de santé de nos élèves, ils sont parfois obligés à de longues absences. Il faut malgré tout aider les élèves à poursuivre leurs cours.

En conclusion, je dirai que, pour réussir, il faut des partenaires fiables, de véritables projets communs et des objectifs clairs et réalistes ; des conditions matérielles d'accès, de confort et de soins prises en charge par des professionnels (je pense l'avoir dit, ce n'est pas à un condisciple à donner à manger, sauf si celui-ci le veut bien) ; une coordination pour une intégration de toutes les interventions ; une attention au quotidien pour que les petits problèmes ne prennent pas de proportions démesurées (nous avons connu le cas d'un élève qui ne s'y retrouvait pas dans le bâtiment), deux jours de plus et elle abandonnait) ; le choix de l'intégration comme une partie du projet des établissements (cela a toujours été le cas) ; une véritable symbiose entre les deux établissements mis au service du projet intégration (c'est un processus permanent) ; une écoute mutuelle avec des personnes qui sont les ambassadeurs du processus (il y a des gens qui sont plus preneurs que d'autres et c'est sur ceux-là qu'il faut compter pour diffuser la bonne parole) ; et enfin l'intégration considérée comme un tout avec ses composantes sociales, sco-

laire et culturelles.

J'ajoute que nous avons des élèves qui fréquentent l'enseignement supérieur et, malheureusement, là c'est plus difficile.

M. Marc Elsen. – Je donne la parole à M. Mahiels.

M. Mahiels. – Ce que je viens d'entendre à propos de Jean Jaurès, correspond à ce que j'aurais souhaité en tant que parent pour mon fils et en tant qu'enseignant dans l'enseignement normalisé. Je suis père de famille et professeur, en fin de carrière dans une école à discrimination positive de l'enseignement secondaire général technique et professionnel normalisé. J'ai eu des élèves qui, aujourd'hui, seraient orientés vers l'enseignement spécial. Je suis heureux qu'ils aient pu réussir avec nous.

Mon fils, David, a 18 ans. C'est un adulte trisomique très affecté. Son niveau intellectuel correspond à peu près à celui d'un enfant de deuxième ou de troisième maternelle et à celui d'un enfant de deuxième primaire pour sa compréhension des problèmes affectifs. Il a aussi une pathologie cardiaque et pulmonaire. Il devrait être mort à l'heure actuelle mais, grâce aux progrès de la médecine, son espérance de vie est encore de trois à huit ans. Il est extrêmement heureux.

David a pu suivre l'enseignement maternel dans une école ordinaire. C'est ce que nous avions demandé et l'école l'a accepté immédiatement. Paradoxalement, l'école a envoyé David dans une implantation située à cinq kilomètres de celle de nos autres enfants qui, elle, se trouvait à 100 m de chez nous. On nous a donné des tas d'arguments pédagogiques mais je me demanderai toujours si ceux-ci ne reflétaient pas simplement la crainte du personnel sur sa propre capacité d'accueil. Peut-être était-ce dû également au fait que l'école la plus éloignée avait besoin d'élèves. Les trois années de maternelle étaient regroupées dans une seule classe. L'institutrice a pris cela comme un défi et a réalisé un travail admirable, c'était une de mes anciennes élèves avec qui j'avais eu de très bons contacts pendant ses humanités. Je m'interrogerai encore toujours si le fait que je connaissais personnellement le président du pouvoir organisateur de l'école de David n'a pas joué. En tout cas, cette expérience a été extrêmement positive pour mon fils.

Je croise aujourd'hui des jeunes de 18 ans qui ont été à l'école maternelle avec David et qui viennent le saluer, lui qui n'a pas eu la chance d'évoluer. David a reçu beaucoup d'eux mais il leur a aussi beaucoup apporté.

Cependant, à un moment donné, l'institutrice nous a informés qu'elle ne pouvait plus s'occuper de David car elle avait l'impression de ne plus rien pouvoir lui apprendre. Il a donc rejoint un établissement d'enseignement spécial, dont nous avons été satisfaits et où il se trouve toujours actuellement.

Je voudrais toutefois faire remarquer que le centre PMS dont dépendait son école maternelle était différent de celui de l'enseignement spécial. Le cas de David a donc été quelque peu oublié et il aurait pu ne pas bénéficier des subsides pour l'enseignement spécial si un fonctionnaire de la Communauté française n'avait traité son cas en réclamant des documents.

Je regrette que David n'ait pas pu bénéficier d'une intégration plus longue avec des activités communes aux autres enfants. Il est actuellement coupé de l'enseignement qu'il a connu. Dans les écoles à discrimination positive, nous pouvons avoir des contacts avec les Cefa, ce qui nous permet de récupérer des élèves ou d'avoir des activités communes avec des élèves de l'enseignement de type 4.

Pour moi, il est inutile d'imposer des mesures aux écoles; il faut simplement leur faire comprendre que la personne handicapée mentale n'est pas un monstre et que son contact avec d'autres jeunes est aisé.

En tant que professeur comptant trente-trois années d'enseignement, j'ai pu constater que toutes les réformes imposées par un gouvernement ont été annulées par le suivant et ensuite remises en œuvre par un autre. Il ne s'agissait souvent que de « récupérer du pognon ». J'ai ainsi pu constater la suppression de nombreuses mesures et je crains que certains ne profitent de l'intégration pour rogner les subsides.

Ce matin, le handicap, notamment physique, a été évoqué dans le cadre de l'intégration sur le marché du travail. J'ai certaines craintes à cet égard. Les enfants comme David ne seront jamais capables de s'insérer sur le marché du travail. David est incapable de vivre seul plus de cinq minutes. Le nombre d'enfants dans ce cas va diminuer grâce au diagnostic prénatal qui permet d'interrompre la grossesse, ce que nous constatons déjà actuellement. Ces enfants ne vont-ils pas être des survivants laissés de côté, dans une grande intégration qui permettra de récupérer des jeunes qui pourront trouver une place sur le marché du travail et avoir une vie autonome? Certes, il est heureux de permettre à certains jeunes d'avoir un travail mais il ne faut pas abandonner ceux qui n'en auront jamais la possibilité et qui ne seront

jamais capables au mieux que de traverser la rue lorsque le feu est au vert. Ces enfants ne seront-ils pas, dans une grande réforme, des laissés-pour-compte isolés dans leur structure de l'enseignement spécial?

Nous avons aussi connu l'expérience de l'intégration d'un autre de nos enfants, porteur d'un handicap physique mais parfaitement insérable sur le marché du travail. Il est dans l'enseignement ordinaire et cela se passe très bien. Il n'y avait pas d'ascenseur dans la première école, ses condisciples l'ont porté. Parfois, vu sa petite taille – il s'agit d'un fille de quinze ans qui a la taille d'un enfant de maternelle –, ce sont d'autres élèves qui la portent ainsi que ses affaires et cela se passe merveilleusement.

M. Marc Elsen. – Merci pour ce témoignage très réaliste. Les témoignages de la vie d'un parent peuvent nous aider dans notre réflexion. Nous sommes malheureusement tenus par le temps. Nous profiterons de la pause pour tirer la « substantifique moelle » de toutes ces réflexions afin de la communiquer à la séance plénière. Je vous donne maintenant la parole. L'objectif n'est pas de faire du « questions-réponses », mais de partager des réflexions et des regards, aussi particuliers soient-ils, et si possible en déduire des propositions concrètes qui alimenteront le débat et le travail parlementaires.

M. Edmond Debouny. – Je suis inspecteur honoraire après 25 ans d'inspection dans l'enseignement spécialisé et président du Cercle d'études, de diffusion et d'échanges relatifs à l'enseignement spécialisé.

Je me réjouis de ces débats non doctrinaux. Parler d'intégration à tout prix, de ségrégation – j'ai même entendu parler d'apartheid dans un précédent colloque –, c'est faire fi de toute l'histoire de notre enseignement. On m'a expliqué en Italie que la loi de 1978 généralisait l'accès à l'enseignement ordinaire à tous les élèves mais il n'y avait pas, dans ce pays, d'écoles pour enfants ou jeunes handicapés, sauf de façon marginale. Nous devons éviter d'être trop doctrinaux. Il faut surtout réfléchir et se poser la question, tant dans l'enseignement spécialisé qu'ordinaire, de savoir ce que l'on peut faire et comment on peut s'améliorer. L'évolution se fera à ce prix.

La plupart des élèves qui fréquentent l'enseignement de type 8 sont passés par l'enseignement ordinaire, qui les a rejetés. Obliger certaines écoles ordinaires à les accueillir à nouveau, c'est courir à la catastrophe! L'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé doivent évoluer de concert en sachant que pour certains enfants, l'enseigne-

ment spécialisé sera toujours la meilleure voie vers l'épanouissement et l'intégration.

Je voudrais insister sur la formation initiale des enseignants. Il est absolument anormal qu'un instituteur diplômé au mois de juin se trouve le 1er septembre à la tête d'une classe de l'enseignement spécialisé sans avoir reçu la moindre information. Depuis vingt-cinq ans, j'entends parler d'une formation adaptée mais elle reste dans les limbes pour des raisons budgétaires. À cet égard, il est grand temps que la Communauté française assume ses responsabilités.

M. Marc Elsen. – La parole est à Mme Englebert.

Mme Anne Englebert. – Je dirige un centre de jour pour enfants scolarisés, couplé à une école d'enseignement spécialisé de type 4. Je suis par ailleurs mère d'une jeune adulte qui a été victime d'un traumatisme crânien et qui est fortement handicapée sur le plan moteur. Elle a accompli l'ensemble de son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire, y compris au niveau supérieur. Et je peux vous dire qu'il s'agit bel et bien d'un parcours du combattant !

À propos d'une éventuelle augmentation du nombre de capital-périodes attribués quand un enfant est intégré dans l'enseignement « ordinaire, je me demande s'il ne faudrait pas rassembler ces périodes dans un pool. Je crois que la Communauté flamande procède de cette manière. Dans le type 4, les quatre périodes actuelles pourraient être portées à six, voire à huit. La plupart du temps, dans nos écoles de l'enseignement spécialisé, nous ne dénombrons qu'un ou deux enfants susceptibles d'être intégrés chaque année. Il n'est pas facile d'attribuer quatre ou huit périodes à quelqu'un de compétent qui, en dehors des déplacements, pourra remplir correctement sa mission. La réunion de toutes ces heures, tous réseaux confondus, indépendamment des écoles d'où proviendraient ces enfants, est une piste à étudier. Je n'ai pas de piste à proposer quant à savoir qui coordonnerait ces enseignants mais je crois qu'il serait judicieux de mettre nos forces en commun au lieu de disséminer les quatre ou six périodes.

La résolution suggère le développement des coopérations avec la Cocof et avec l'Awiph mais nous n'avons pas beaucoup parlé des partenaires jalonnant le circuit de vie de l'enfant, de la naissance à l'âge adulte. Or ils sont très présents autour de l'enfant et de sa famille pendant sa scolarité. Je pense entre autres aux hôpitaux. Dans le monde du handicap, nous assistons à l'émergence de monopoles dans les centres de référence, qui deviennent des interlocuteurs incontournables.

Outre les centres PMS spécialisés, il faut aussi citer les services d'aide précoce, les services d'accompagnement, les centres de rééducation et les anciens semi-internats centres de jour, dont une mission consiste à soutenir les enfants sur le plan de la pédagogie. Bref, il ne faut pas dissocier scolarité et éducation.

La formation initiale des enseignants dans l'enseignement spécialisé connaît des difficultés importantes dues au développement de la neuropsychologie. Nombre de nos enfants ont réellement besoin de stratégies d'apprentissage très spécifiques.

Je ne pense pas que les enseignants de l'enseignement ordinaire puissent s'en sortir avec vingt-cinq élèves, même si quatre périodes sont accordées aux écoles.

M. Marc Elsen. – La parole est à M. Gauthier Quinet.

M. Gauthier Quinet. – Je suis directeur d'une nouvelle école fondamentale d'enseignement spécialisé de type 3, dont la spécificité est l'autisme et les troubles envahissants du développement. Cette école a ouvert ses portes le 1er septembre avec une nouvelle équipe d'instituteurs dont certains viennent de sortir de l'école normale. Je me demandais si, parallèlement à la formation des enseignants, il ne conviendrait pas de mener une réflexion sur les outils spécifiques, les outils pédagogiques et les applications méthodologiques des socles de compétences. Je relaie les questions de mes instituteurs qui me demandent quels programmes ils doivent suivre, ce qu'ils peuvent faire ou doivent éviter.

Je ferai également une réflexion sur l'encadrement de personnes qui pourraient travailler comme éducateurs pour doubler certaines classes. Ce matin, la personne d'Inforautisme a évoqué l'agressivité de certains enfants autistes à l'encontre des adultes qui les encadrent. Même si cette violence est la conséquence d'un manque d'aptitudes, nous devons y faire face et nous avons besoin de personnes pour nous aider dans notre travail.

Enfin, notre établissement a développé une excellente collaboration avec un secteur paramédical, un centre de réadaptation fonctionnelle et tous les partenaires liés à l'enfant. Il s'agirait peut-être d'une idée à suivre.

M. Marc Elsen. – La parole est à M. Guy Boudrenghien.

M. Guy Boudrenghien. – Je suis directeur du PMS de Nivelles et président du Conseil supérieur

de la guidance. Je voudrais préciser ce que le terme « concret », qui a été utilisé dans ce colloque, peut vouloir dire. Je pense que nous devons volontairement, c'est-à-dire sans y être ou s'y sentir obligés, étudier toute idée exprimée aujourd'hui et dans les débats futurs en prenant en compte trois aspects.

Premièrement, nous devons évoquer sur le terrain les implications financières et humaines.

Deuxièmement, nous devons préciser les synergies qui doivent être développées pour que l'idée puisse se concrétiser avec le service d'Aide à la jeunesse, tel hôpital, le centre PMS, etc.

Troisièmement, nous devons dire systématiquement ce que cela implique pour la formation de base et donc interpellier les organismes concepteurs de programmes de formation de base dans les hautes écoles et à l'université. Nous devons également voir comment doivent être interpellés les opérateurs de formations continuées, l'IFC et les autres.

J'ai le sentiment que c'est en développant concrètement chacune des idées qui sera proposée aujourd'hui et ultérieurement que nous pourrions progresser.

Enfin, au Conseil supérieur de la guidance, nous réfléchissons également à des propositions concrètes sur la formation continuée des enseignants et des agents des PMS.

M. Thierry Leloux. — Je représente la CSC enseignement et je travaille dans l'enseignement spécialisé. Je souhaiterais que tous les propos tenus aujourd'hui puissent être traduits en propositions.

Je dois avouer que je suis quelque peu énervé quand j'entends parler de professionnaliser les enseignants, particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé. L'enseignement est confronté à de sérieux problèmes mais la pénurie ne touche pas seulement le spécialisé. On sait que, dans certaines régions, 20% des enseignants n'ont pas les titres requis et cela existe parfois aussi dans l'enseignement spécialisé. Si les responsables des organisations de PO signalent des manques, ces organisations sont quand même en partie responsables de la formation de leur personnel.

Pour notre part, nous privilégions la formation continuée. Les enseignants, et non uniquement ceux de l'enseignement spécialisé, arrivent dans leurs classes avec une formation initiale lacunaire. Une formation capitalisable tout au long de la carrière nous semble la mieux à même de développer les aptitudes qui permettront à l'enseignant de faire face aux défis qu'il rencontre ou d'intégrer les projets mis en oeuvre dans son établissement.

Un problème se pose du fait de l'augmentation de la population d'élèves de l'enseignement spécialisé mais la typologie, qui n'a pratiquement jamais été revue en est un autre. Or il y a un monde de différence entre les problèmes connus lorsque cette typologie a été élaborée et ceux auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui. Il y a des lacunes, certains éléments ne sont pas pris en compte et d'autres ne sont plus d'actualité.

Le représentant du CPAS a évoqué sa responsabilité dans le cadre de l'orientation. On voit certains élèves du type 8 orientés subitement vers le type 1 ou le type 3 simplement pour trouver une place dans le secondaire au moment où ils quittent le fondamental. Ce système n'est certainement pas très sain. Une révision de la typologie pourrait peut-être répondre à ce type de problème.

Par ailleurs, des élèves aboutissent en désespoir de cause dans l'enseignement spécialisé. Ils y sont relégués après avoir fréquenté une école technique qui n'en a plus voulu, une école professionnelle, puis un Cefa. Ils arrivent chez nous à 16 ans en attendant la fin de l'obligation scolaire. Je rêve d'une orientation positive dans l'enseignement spécialisé, qui prenne réellement en compte les problèmes de l'enfant et non ceux qu'il pose dans l'école.

On a évoqué les problèmes de moyens. L'expérience superbe vécue à Charleroi n'est possible que parce que chacun y a mis du sien. Nous sommes entièrement favorables à l'intégration quand le projet est viable mais, si elle doit servir à réaliser des économies, c'est peine perdue.

Enfin, je souhaite faire une dernière remarque qui s'inspire des témoignages entendus et des expériences vécues. Je pense que l'intégration est un projet qui doit être mené conjointement avec les équipes. Dans le cadre de projets d'inclusion dans certaines écoles, il est anormal que, dans les faits, l'école d'enseignement ordinaire accueillante apprenne lors d'une réunion d'un conseil de zone qu'elle inclura une classe de l'enseignement spécialisé. Il faut établir des règles sur l'obligation de concertation dans la construction de projets. Comment voulez-vous qu'une équipe de l'enseignement ordinaire soit enthousiaste si elle découvre, à quinze jours de la rentrée, qu'elle se doit d'accueillir une classe d'enseignement spécialisé ?

M. Marc Elsen. — Ce que vous dites est interpellant, en effet, mais nous n'allons pas relancer le débat sur l'obligation ou la non-obligation d'accueil.

Mme Claudine Destuynder. — Je suis la représentante de l'APEM T21 à Binche. Je suis la grand-

mère d'un petit garçon de cinq ans porteur de la trisomie 21. Il est en intégration scolaire depuis l'école maternelle mais va bientôt devoir être inscrit dans l'enseignement spécialisé.

Je suis la porte-parole de huit familles se trouvant dans le même cas. Huit pères et mères vivant la même expérience souhaiteraient une école de rêve. Nous l'avons trouvée puisque nous avons développé le projet de la délocalisation d'une école spécialisée dans une école ordinaire. L'école spécialisée est partante et le pouvoir politique a donné son accord, et ce, même en inter-réseau.

Que doit-on faire pour que cela se concrétise, monsieur le président ?

Je trouve ce projet fabuleux puisque les professionnels de l'enseignement spécialisé conserveront leur emploi et qu'il n'y aura aucuns frais supplémentaires. Le projet constitue une richesse pour l'enfant ordinaire qui va découvrir qu'il existe un autre regard sur l'autre. Les élèves pourront partager le repas, les activités extrascolaires, des cours de gymnastique avec les psychomotriciennes et des ateliers de bricolage adaptés avec leur éducateur.

Peut-être est-ce utopique, mais je pense vraiment que cela peut se réaliser.

M. Marc Elsen. – Cela a le mérite de montrer que la force des parents peut véritablement faire progresser l'enseignement. J'ose espérer, madame, que vous n'attendez rien d'immédiat de ma part.

Mme Claudine Destuynder. – Non, mais je tiens à dire une dernière chose. Cela nous semblait aussi impossible, mais nous avons ouvert depuis deux ans au Conservatoire Marcel Quinet de Binche un atelier pour enfants de quatre à douze ans porteurs de la trisomie 21.

Des cours y sont donnés par un musicothérapeute du Creahm. Cela fonctionne très bien mais, malheureusement, le musicothérapeute n'a pas de statut, ce qui nous pose un problème financier.

M. Marc Elsen. – Pour être concret, madame, et puisque j'imagine que vous avez déjà déposé des projets au ministère, nous pourrions nous voir après l'atelier et nous entretenir à ce sujet.

Mme Claudine Destuynder – Je suis seulement une grand-mère qui veut donner de l'espoir à tout le monde. Je suis mère d'enseignant, mon mari l'est aussi. Je voudrais féliciter l'enseignant qui accepte, lorsqu'il a fini ses études, un enfant « différent » dans sa classe car il voit ensuite défiler un tas de personnes dans sa classe et cela peut être perturbant pour lui.

Nous oublions aussi trop souvent tout l'amour que ces enseignants donnent à ces enfants.

Nous ne pouvons parler de formation sans amour. Mais nous ne pouvons pousser les enseignants à faire ces formations sans être payés ! L'amour est primordial.

M. Marc Elsen. – Je vous remercie de votre témoignage, madame.

Nous avons besoin de messages positifs. Nous connaissons le monde de l'enseignement ; le manque de reconnaissance des professeurs pose un certain nombre de problèmes. J'aimerais prendre connaissance de vos propositions.

L'objectif premier à ce stade est d'établir ce qu'il est possible de réaliser dans les politiques structurelles. Cela suscitera peut-être des vocations.

M. Jean-François Olivier. – Je suis directeur du CPMS spécialisé provincial de La Louvière. Notre collègue, Thérèse Simon, avait organisé en tant que directrice d'établissement une expérience analogue à celle que vous décriviez. Il serait intéressant, madame Desmet, que vous ayez un contact avec elle.

J'aimerais revenir sur l'intervention de M. Vandenborre à propos des rôles des CPMS. Selon lui, le premier rôle est d'identifier le problème et le second d'accompagner les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques. J'aimerais en citer un troisième, et je pense qu'il sera d'accord avec moi : la coordination. Mme Englebert vient de dire qu'un grand nombre d'institutions qui s'occupent des enfants handicapés ont un projet pour eux. Mais il existe aussi les projets des parents ou de l'école. Une certaine cohérence devrait être trouvée. Le CPMS, par sa place institutionnelle, est parfaitement à même à remplir ce rôle.

Je voudrais rappeler la grande misère pédagogique du type 3 qui ne reçoit pas de guide ni d'encadrement paramédical favorable. Un premier effort a certes été prévu dans les onze mesures en augmentant le nombre des éducateurs. Je plaide pour la présence de personnel psychologique. L'école n'est pas un lieu de thérapie mais ces personnes permettent un accueil en cas de crise et une analyse des débordements violents que les enseignants subissent parfois. Ceux-ci ne peuvent avoir la distance nécessaire pour les interpréter et orienter leurs actions dans de pareils cas.

M. Marc Elsen. – Merci, c'était efficace, clair et précis, et va dans le sens de certaines réflexions qui ont déjà été faites.

Mme Dominique Fronville. – Je ne suis directrice d'un CPMS que depuis le 1er septembre. Je

préfère donc parler comme travailleuse de terrain, car comme directrice, c'est trop tôt. Je signe en ce moment des attestations pour l'enseignement spécialisé, et j'avoue que cela fait mal au cœur. Sur le terrain, j'ai vu que l'on pouvait éviter une telle orientation, souvent grâce à des parents extrêmement partenaires. J'ai travaillé dans une commune favorisée, où les familles avaient les moyens de payer de la remédiation, de la logopédie, de la psychomotricité pour des enfants ayant des troubles importants. Ils suivaient grâce à toutes ces mesures les cours dans des écoles qui avaient un grand esprit d'ouverture. Aussi bien en maternel qu'en primaire, il y avait cette acceptation du handicap et le désir d'intégrer un enfant le plus longtemps possible.

Il s'agissait d'une intégration malgré tout car ces enfants, même s'ils n'avaient jamais été orientés, avaient été étiquetés d'autistes ou de trisomiques. Ils ont pu rester dans l'enseignement ordinaire grâce à la mobilisation des parents, des moyens financiers dont ils disposaient, et à l'ouverture de l'école. Souvent, les parents faisaient eux-mêmes la coordination. Ils organisaient les réunions avec tous les intervenants, et le CPMS jouait le rôle de lien, en transférant l'information vers l'école.

La réussite de ce type d'intégration est due à l'implication de tous les partenaires, surtout des parents qui jouaient le rôle moteur. De mon expérience de terrain, c'est dans ce cas de figure que les résultats ont été les plus probants. De la même façon, la réussite de l'intégration d'un enfant de l'enseignement spécial dans l'ordinaire dépend des parents. Évidemment, ça demande un grand investissement de leur part.

M. Marc Elsen. — Je vous remercie pour ce témoignage. Je suis persuadé que très souvent, les parents sont un élément indispensable du partenariat. Les facteurs culturels, financiers, et le rapport à l'école interviennent aussi dans cette contribution. On peut constater qu'il y a des milieux où cela se fait plus facilement que dans d'autres.

M. Leloux. — Je voudrais revenir sur un point important, celui de la dualisation de l'enseignement spécialisé. Si nous sommes favorables à l'aménagement des mesures d'intégration, c'est parce qu'une série de personnes ont les moyens intellectuels, culturels, ou financiers de permettre à leur enfant de bien le vivre, et c'est tant mieux pour eux. Je déplore le fait que ce ne soit pas accessible à tous. Nous devons l'exiger.

Cependant, je crains que l'enseignement spécialisé ne se retrouve dans un système à deux vitesses. Il y aurait d'un côté celui qui disposerait de

moyens et d'outils pédagogiques parce qu'il a vocation à fournir de bons petits travailleurs qui auront accès au marché du travail, même si c'est difficile pour eux. De l'autre côté, un autre enseignement n'aurait pas ces moyens parce qu'il encadre des élèves qui n'auront pas la capacité de trouver un emploi. Je crains que dans ce cas, les objectifs, les moyens et les outils pédagogiques n'y soient nettement moins abondants et moins construits. Je pense que les enseignants seraient laissés seuls dans leur travail et dans les buts qu'ils assignent à leurs élèves.

C'est une dualisation gênante. Je ne voudrais pas que l'on s'axe sur le professionnel en oubliant ceux qui, à cause de leurs difficultés, n'auront pas accès au marché du travail. Ils méritent, peut-être davantage encore que les autres, qu'on leur accorde des moyens.

M. Marc Elsen. — La parole est à M. Réginald Beyaert.

M. Réginald Beyaert. — Je suis le directeur de l'Institut royal pour sourds et aveugles (IRSA), qui est une école secondaire.

Je voudrais intervenir brièvement. L'exposé de M. Dumont montre bien que l'organisation d'une intégration suppose un travail très professionnel. En effet, cela implique de changer ses habitudes et d'associer des intervenants très différents. À l'Irsa, qui relève de l'enseignement de type 6 et 7, nous avons actuellement vingt-deux élèves du secondaire en intégration. Depuis une vingtaine d'années nous faisons de l'intégration dans une vingtaine d'écoles ordinaires. Pour en arriver là, nous avons dû construire un réseau et acquérir un certain professionnalisme.

Or, pour mener un tel projet, il faut des moyens. Si l'on veut développer l'intégration, il faut dégager de l'argent et ouvrir des postes. Il y a aujourd'hui en Communauté française 160 élèves en intégration scolaire totale permanente. Les objectifs poursuivis par la politique actuelle sont donc ambitieux, mais leur réalisation dépend en grande partie des ressources octroyées. Tous les intervenants (PMS, institutions scolaires, etc.) ont souligné l'importance de mettre en place une coordination de l'intégration. Elle est essentielle y compris au sein des établissements scolaires spécialisés. C'est pourquoi il faut leur donner les moyens d'encadrement suffisants pour l'assurer. Dans notre institution, il y a une dizaine d'enseignants qui partagent leur temps entre leurs cours dans l'enseignement spécialisé et le suivi des élèves en intégration dans l'enseignement ordinaire.

Ceci m'amène à ma deuxième réflexion. Ce

matin, on a parlé de l'enseignement spécialisé comme d'un centre de ressources. C'est une idée très attrayante d'un point de vue intellectuel. Certes, l'enseignement spécialisé possède une expertise. Cependant la tendance est à l'accueil de handicapés de plus en plus lourds, qui ne sont pas concernés l'intégration scolaire. Il faut donc réfléchir à ce que signifie dans ce contexte un centre de ressources. Il sera utile pour appuyer l'intégration mais il n'en restera pas moins des élèves scolarisés dans le spécialisé car une inclusion radicale demanderait des moyens de manière démesurée. Pour ces élèves, donc, il faut qu'il y ait une équivalence d'expertise et de soutien.

M. Marc Elsen. – La parole est à Bénédicte Dapsens.

Mme Bénédicte Dapsens. – Le réseau est important, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé, et de ce point de vue l'Awiph a un rôle à jouer.

Il faut rappeler que certains enfants ne sont pas du tout intégrés. Nous disposons de structures pour les « non-scolarisables ». Mais à partir de quand peut-on affirmer qu'un enfant est « non-scolarisable » ? Il n'y a malheureusement pas partout de classes pour enfants polyhandicapés ou autistes et, quand il y en a, elles n'ont pas toujours un encadrement adéquat.

L'on sait que dans le type 3, les enseignants doivent parfois faire face à la violence. Pourquoi ne pas prévoir la présence de psychologues ?

Je pense qu'il y aurait moyen de prendre des mesures permettant à davantage d'enfants de garder leur place à l'école. Le droit à l'école pour tous est d'ailleurs un droit que les parents d'enfants handicapés revendiquent.

M. Marc Elsen. – On pourrait effectivement envisager de meilleures coopérations et échanges de moyens.

Mme Anne Englebert. – En dehors des 160 élèves en intégration identifiés, il y a bien plus d'enfants handicapés qui sont intégrés sans passer par l'enseignement spécialisé et que les parents ne souhaitent pas spécialement voir étiquetés. Ces enfants ne perçoivent aucune aide de l'Awiph ou de la Cocof. Les enseignants se mobilisent néanmoins pour les aider. Il faudrait me semble-t-il en tenir compte dans les budgets.

M. Marc Elsen. – Certains contextes favorisent – comme vous venez de le souligner – une intégration plus naturelle. Ces expériences doivent pouvoir continuer à vivre. Elles doivent être incluses dans la démarche générale d'intégration qui

ne suppose pas l'existence d'un modèle rigide.

La parole est à Mme Rosanna Delussu.

Mme Rosanna Delussu. – Un type d'intégration se pratique spontanément dans de nombreuses écoles. Il s'agit de préparer les élèves à l'après-école, c'est-à-dire à trouver leur place dans une institution de travail adapté ou dans le monde occupationnel. Cela se fait notamment avec les services de l'Awiph.

Le Conseil supérieur a rendu l'avis n°121 sur la typologie. Une toute petite partie a été reprise dans le décret actuel. Or sa lecture apporterait une réponse à de nombreuses questions qui ont été soulevées aujourd'hui.

M. Francis Bruyndonckx. – On a beaucoup parlé de formation du personnel. J'aimerais préciser la nécessité d'un accompagnement de ce dernier. Il est important que, dans nos écoles, les professeurs, les travailleurs sociaux et paramédicaux puissent rencontrer régulièrement des pairs détachés du terrain pour qu'ils puissent discuter de leur pratique, évaluer les difficultés rencontrées, construire de nouveaux outils. Je rappelle que 20 % des enseignants formés quittent définitivement l'enseignement au cours des cinq premières années de leur carrière. C'est une perte qui a un coût énorme.

Je voudrais confirmer ce que le directeur du PMS a dit au sujet du type 3. J'ai moi-même travaillé durant dix ans dans une école de ce type. Il y manque des éducateurs – le futur décret améliorera la situation – mais aussi des psychologues, des personnes qui, grâce à leur formation initiale et leur expertise, aident les professeurs de terrain à décrypter ce qui se passe. Tout comportement d'un jeune caractériel, tout acte de violence, toute transgression a un sens. La difficulté réside dans le fait de maîtriser les concepts et le vocabulaire permettant de décoder et comprendre ce langage. Dans nos conseils de classe, nous devons pouvoir compter sur la présence renforcée de psychologues.

L'intégration scolaire réussira d'autant mieux si les professeurs qui en sont chargés bénéficient eux-mêmes d'une formation et d'un accompagnement. On ne s'improvise pas professeur de soutien à l'intégration scolaire du jour au lendemain. On assiste actuellement à nombre de nouvelles expériences tentées dans l'enseignement secondaire. Des écoles envisagent un projet d'intégration pour l'un ou l'autre élève et trouvent une école « collaborante » qui se charge de l'accueil. Toutefois, on désigne ensuite comme coordinateur un professeur qui n'a jamais entendu parler d'intégration et qui

ne l'a *a fortiori* jamais pratiquée.

Enfin, je redoute moi aussi que l'on crée deux types de classe dans l'enseignement spécialisé : le premier pour ceux qui trouveront un jour leur place sur le marché du travail et le second pour les autres. Cela n'arrivera sans doute jamais, il faut investir dans tout le monde et Dieu sait ! si, dans l'enseignement spécialisé, notre culture repose sur l'accueil des plus démunis, des délaissés.

De grâce, ne créons pas deux catégories de délaissés, travaillons pour tout le monde !

M. Marc Elsen. – De nombreuses questions ont été abordées aujourd'hui et illustrées par des exemples très concrets. Nous pouvons d'ores et déjà conclure que les difficultés ne se rencontrent pas uniquement dans l'enseignement spécialisé mais également dans le général.

4 Atelier n° 4 : Accompagnement des familles

Présidence de Mme Caroline Persoons.

– *L'atelier commence à 13 h 05.*

Mme Caroline Persoons. – Le fait qu'il y ait différents ateliers peut paraître frustrant car certaines personnes auraient voulu assister à plusieurs d'entre eux. Je voudrais vous rassurer en vous signalant que tout ce qui s'est dit au cours de cette journée sera publié.

Cet atelier a pour objectif de mettre la famille au cœur du processus d'intégration. Les proches sont en effet en première ligne dans la vie quotidienne avec l'enfant en situation de handicap.

Les questions qui se posent le plus souvent portent sur la place des familles dans le processus d'intégration scolaire, les obstacles qu'elles rencontrent, les besoins qu'elles expriment. On peut se demander s'il faut parler d'accompagnement ou d'inclusion des familles dans ce processus, s'il faut plutôt les aider ou les écouter.

Le travail de chaque atelier se fait en trois temps. Tout d'abord, des experts prendront la parole. Les participants pourront ensuite s'exprimer. Enfin, nous tenterons de formuler des conclusions et des propositions.

Les présidents des différents ateliers ont été chargés de choisir les experts, ce qui n'a pas été tâche facile car l'intégration scolaire et l'accompagnement des familles est une problématique très large. De plus, chaque situation est différente et il existe de nombreuses associations. J'ai choisi d'intervenir trois experts.

J'ai fait appel à M. Jacques Monfils, vice-président du Conseil de l'enseignement spécialisé, directeur du CPMS libre 3 à Bruxelles. Le rôle des CPMS est en effet très important dans l'accompagnement des familles.

J'ai également fait appel à Mme Christelle Ninforge, directrice du Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme de Bruxelles (Susa-Bruxelles), qui s'occupe de l'accompagnement des personnes avec autisme. Elle parlera au nom de l'Association des services d'accompagnement pour personnes handicapées (Asah).

À côté des CPMS et des services d'accompagnement, il y a évidemment les parents.

Comme chaque handicap demande des solutions différentes et que chaque famille est unique, il existe de nombreuses associations de parents d'enfants handicapés. L'exercice auquel je me prêtais était donc fort difficile. J'ai trouvé certains textes légaux qui facilitent déjà l'intégration d'enfants ayant un handicap sensoriel.

J'ai par ailleurs contacté l'Association francophone d'aide aux handicapés mentaux (AFrAHM asbl) afin de connaître les projets qu'elle a menés à terme et leur degré de réussite. Elle m'a mise en contact avec M. Verleysen-Velghe, père d'un enfant handicapé. Cela nous permettra d'aborder également le parcours des parents.

Après vous avoir présenté les trois experts, je propose de donner la parole à M. Monfils.

M. Jacques Monfils. – Pour commencer, je rappelle brièvement ce qu'est un CPMS. En Communauté française, il y a environ cent septante CPMS pour les trois réseaux. Chacun d'eux est une équipe pluridisciplinaire composée de psychologues, d'assistants sociaux et d'infirmières. Les CPMS collaborent avec les centres pour la promotion de la santé à l'école (PSE, anciennement IMS). Ils ont des missions générales organisées selon huit axes définis par décret. Ils doivent notamment faire connaître leur service, orienter les élèves, dépister les difficultés et soutenir la parentalité. Ils sont également chargés de la guidance ou de la promotion de la santé. Ces axes d'intervention dépassent largement les tests collectifs qui étaient pratiqués il y a une trentaine d'années.

Dans l'enseignement spécialisé, les CPMS interviennent à deux niveaux. D'une part, au niveau de l'orientation, ils sont notamment chargés du dépistage des difficultés et interviennent dès qu'un élève rencontre des difficultés scolaires. En principe, ils investiguent alors la raison de ces problèmes et peuvent être amenés, le cas échéant, à proposer une orientation vers l'enseignement spé-

cialisé. Depuis la loi de 1970 sur l'enseignement spécial, cette étape est indispensable pour valider l'inscription d'un jeune dans l'enseignement spécialisé. D'autre part, les CPMS interviennent au niveau de la guidance. À l'époque, le législateur n'avait pas voulu que l'enfant soit étiqueté et mis sur des rails une fois pour toutes. Parallèlement à l'orientation, la guidance fut donc instaurée dans l'enseignement spécialisé pour permettre un retour dans l'enseignement ordinaire une fois les difficultés résolues. Cette guidance est toujours obligatoire, de telle sorte que deux services PMS distincts se sont développés, selon que les centres interviennent dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé.

Vers la fin des années 1980, c'est-à-dire au début du mouvement en faveur de l'intégration évoqué ce matin, un troisième type de centre est apparu : le centre PMS mixte, impliqué à la fois dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé.

Ces trois types de services coexistent donc actuellement sur le terrain.

Les centres PMS interviennent dans environ 80 % des admissions dans l'enseignement spécialisé. Dans le cas d'enfants sourds, aveugles, autistes, etc., ce n'est en général pas le centre PMS qui les oriente vers l'enseignement spécialisé, mais d'autres services à vocation plus médicale.

Je voudrais à présent évoquer l'évolution de la position des PMS à l'égard des processus d'inclusion.

Ce matin, on a parlé de l'expérience de M. Tremblay qui consiste à favoriser l'aide précoce, c'est-à-dire dès la manifestation du problème, en début de scolarité. Ce projet très intéressant déroute néanmoins quelque peu les centres PMS, dans la mesure où le texte qui les régit – la circulaire de 1992 relative à l'orientation – les incite à la prudence en leur demandant de ne pas envoyer un enfant dans l'enseignement spécialisé avant d'avoir tout essayé. L'inclusion est un processus radicalement opposé, puisqu'elle consiste à considérer que l'on peut traiter un enfant et résoudre ses difficultés dans le cadre de l'enseignement ordinaire, moyennant une aide appropriée.

La circulaire de 1992 a déjà vieilli. À la lumière de l'avis sur la typologie du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, il est nécessaire d'en revoir plusieurs aspects. Il est notamment demandé que les enfants aveugles, amblyopes et malentendants accueillis dans les types 6 et 7 subissent un examen complet à l'entrée. Dans la mesure où l'on parle d'orientation, de choix d'études, etc., on

ne peut faire l'impasse sur l'examen psychologique et pédagogique, comme le faisait pourtant la circulaire de 1992 puisque l'avis d'un oculiste ou d'un ORL suffisait.

La proposition à l'étude au Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et au Conseil supérieur de guidance PMS renverserait donc en quelque sorte l'esprit de la circulaire de 1992. Lorsqu'un enfant éprouve des difficultés d'apprentissage, au lieu de s'obstiner à poser un diagnostic et à réaliser d'emblée un examen psychologique, avec toutes les difficultés que cela suppose chez de jeunes enfants, pourquoi ne pas établir un protocole d'accord entre les acteurs – école ordinaire, parents, école spécialisée – et apporter une aide à l'enfant dans sa classe ? C'est beaucoup plus simple à mettre en place car on peut alors expliquer aux parents non que l'enfant doit changer d'école, mais qu'il aura, tout en restant dans sa classe, deux institutrices au lieu d'une pour l'aider.

On s'accorde ensuite un délai, par exemple d'un semestre, pour que le PMS puisse observer, procéder aux examens nécessaires et faire le point de manière à savoir si oui ou non cet enfant doit bénéficier de cette aide ou s'il doit effectivement fréquenter une école d'un autre type. Il ne faut pas précipiter les choses ni se braquer sur un diagnostic qui est toujours périlleux à cet âge-là. Cela permet toutefois de ne pas retarder l'aide. Je pense qu'une telle approche peut fonctionner. Les seules difficultés sont de type juridique et administratif et il suffit d'une législation appropriée pour y répondre.

Mme Caroline Persoons. – Je suggère que vous posiez maintenant vos questions sur le rôle et l'appréciation du travail des PMS. Ce matin, il a déjà été question des problèmes de participation des familles dans le plan individuel d'apprentissage et dans le projet d'établissement. L'on sait que se posent aussi des problèmes concernant le diagnostic. Ce protocole d'accord pourrait être positif à condition d'inclure la participation des familles.

Une intervenante. – Je suis surprise par vos propos sur le diagnostic. Je suis psychologue dans un service d'intégration à Barvaux-sur-Ourthe. Nous travaillons avec des enfants qui sont maintenus dans l'enseignement ordinaire. Après quatre ans d'expérience environ, nous venons de décider, ce mois-ci, de ne plus accepter de travailler avec un enfant en l'absence de diagnostic clair. Nous nous sommes rendu compte que pour maintenir un enfant dans l'enseignement ordinaire, il est important que l'enseignant, l'équipe de remédiation et les parents soient d'accord sur les objectifs et sur ce que l'on peut attendre de l'enfant. Et de ce

point de vue le diagnostic me paraît essentiel.

De nombreuses tensions sont nées de la frustration des parents ou des enseignants à cause d'une divergence sur les résultats que l'on pouvait obtenir grâce aux aides mises en place. Tout en sachant que le diagnostic n'est pas facile à poser pour un enfant aussi jeune, le service d'intégration estime qu'il représente une étape très importante pour bien déterminer les moyens à mettre en place et les objectifs à atteindre.

À la lumière de notre expérience, on n'a pas voulu tomber dans le piège d'un diagnostic précis.

Dans la circulaire de 1992, on destinait initialement l'enseignement spécialisé de type 8 aux élèves souffrant de troubles instrumentaux. En réalité, il s'agit d'enfants en difficulté d'apprentissage scolaire. Demander aux PMS d'établir un diagnostic de troubles instrumentaux n'avait donc pas de sens selon nous. L'important était de faire confiance à l'instituteur ou à l'institutrice qui, le 15 septembre, s'aperçoit des difficultés d'un enfant et lui apporte de l'aide sans tarder. Attendre que le PMS ait terminé les tests est une démarche sensiblement différente. Certes, il faut se donner le temps de la réflexion mais on peut apporter de l'aide tout en réfléchissant. Par ailleurs, la façon dont l'enfant répond à l'aide est aussi un avantage pour le diagnostic. Après six mois par exemple, on peut se rendre compte du bon ou mauvais fonctionnement de la méthode.

Il faut rester dans la logique consistant à apporter de l'aide à l'enfant tout en l'observant et en continuant à s'interroger.

M. Monfils. – Bien sûr. Je n'ai peut-être pas été assez clair. La démarche est la suivante : le temps d'observation est limité. On se donne, par exemple, six mois pour affiner le diagnostic, établir un rapport et prendre une décision.

Une intervenante. – Cela concerne-t-il l'enseignement ordinaire et spécialisé ou uniquement l'un des deux ?

Un intervenant. – L'expérience actuelle de M. Tremblay est d'apporter une aide aux enfants en difficulté dans l'enseignement ordinaire, sans passer par l'enseignement spécialisé. Cela permet de disposer d'un temps de réflexion et de tirer ensuite les conclusions.

Mme Mary Kyriazopoulou. – J'apprécie beaucoup votre intervention à laquelle je veux réagir à présent. Pour certains handicaps, il est important de détecter rapidement la maladie. Je pense notamment à l'autisme car je suis moi-même mère d'un enfant autiste. À ce titre, j'ai vécu moi aussi

le parcours du combattant et des formes d'exclusion lors de son cursus scolaire.

Au-delà des difficultés d'apprentissage courantes, le handicap n'est pas toujours détecté à temps, simplement par manque de formation. Or il importe de savoir de quoi on parle car l'approche et l'aide sont sensiblement différentes selon qu'un enfant est autiste, dysphasique ou aphasique par exemple. Il ne faut pas attendre six mois pour poser un diagnostic. Entre-temps, il faut apporter de l'aide.

De manière plus générale, je voulais réagir à propos de l'intégration et de l'inclusion. Ces deux mots ont été utilisés aujourd'hui et semblaient recouvrir le même sens. Or intégration et inclusion sont deux choses différentes dans la mesure où l'intégration implique dès le départ l'exclusion. Quand on parle d'intégration, on parle forcément de personnes exclues d'un groupe en général majoritaire.

En général, on parle de l'intégration du groupe minoritaire. C'est l'objectif de l'avant-projet de décret sur l'intégration. Il s'agit de prendre en charge des enfants qui, dans un premier temps, ont été laissés de côté, exclus du circuit ordinaire et que l'on tente par la suite, du moins pour certains, d'intégrer dans une scolarité ordinaire.

Par contre l'inclusion suppose l'absence de discours d'exclusion au départ : ces personnes sont considérées comme faisant partie du même groupe que les autres. Être inclus dans la société et dans l'enseignement ordinaire signifie que personne n'est exclu, que tous les enfants sont ensemble. Cette approche est très différente.

Mme Caroline Persoons. – Lors des auditions en commission de l'Éducation, ce sujet avait également été abordé. M. Coenen et M. Delsarte avaient préconisé le terme « inclusion » plutôt que le terme « intégration ». Cela suppose une véritable évolution des esprits. Il faut tendre vers l'inclusion d'emblée, afin d'assurer la plus grande autonomie possible aux enfants confrontés au handicap.

Un intervenant. – Je partage cet avis. L'intégration est l'objectif visé par l'enseignement spécialisé pour le futur. Il y a eu ségrégation au préalable.

Le diagnostic est très important, surtout en cas de handicap bien spécifique et de pathologie définie. Pour les enfants en difficulté d'apprentissage, soit 80 % de la population scolaire de l'enseignement spécialisé de type 8, on ne trouve pas vraiment de pathologie spécifique. J'y vois un révélateur de ce que l'enseignement ordinaire va mal.

M. Delsarte nous a montré tout à l'heure la courbe exponentielle des entrées dans l'enseignement spécialisé de type 1 et surtout de type 8. Ce sont les effets de la suppression du redoublement en primaire. Ce redoublement qui était un cachemière et que l'école de pédagogie de l'Université de Liège qualifiait d'inutile, a été supprimé par le politique, convaincu par l'argument et par le coût du redoublement. Mais on n'a pas prévu d'autre dispositif. L'instituteur privé de cet «outil» n'a eu d'autre choix que l'enseignement spécialisé. Loin du diagnostic individuel d'une pathologie, on se trouve face à un enseignement atteint de dysfonctionnement. L'inclusion serait un outil de nature à améliorer le fonctionnement.

Une intervenante. – Mon école aide des jeunes dyslexiques en décrochage scolaire à passer le jury professionnel.

Je prendrai un exemple personnel. J'ai une fille extrêmement dyslexique. Lorsqu'elle avait 6 ans, une infirmière du centre PMS est venue à l'école l'observer toute une journée. Elle a diagnostiqué une dépression, ce qui a totalement faussé la prise en charge.

Qu'un professionnel consacre du temps à observer un jeune pour l'aider me semble formidable. Mais cela nécessite beaucoup de personnel pour poser un diagnostic. Un suivi sera-t-il assuré à l'école ?

M. Jacques Monfils. – Les difficultés scolaires affectent l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes. Ils se sentent mal dans la classe et mieux vaut ne pas attendre que les difficultés rencontrées causent des dommages psychologiques. Dans le cas que vous citez, le psychologue aurait dû intervenir et donner son avis.

Je n'ai pas voulu évoquer la question des moyens. Les moyens des centres PMS ne sont pas suffisants. Dans le CPMS mixte que je dirige, nous sommes sept pour suivre neuf cents élèves de l'enseignement spécialisé, en plus d'une dizaine d'écoles de l'enseignement ordinaire, soit un total de six mille cinq cents élèves. Nous ne cessons de le répéter. Bien entendu, il existe des services hospitaliers, surtout à Bruxelles. En province, il est plus difficile de trouver quelqu'un pour vous aider.

Mme Pascale Biot. – Je travaille à la Ligue des droits de l'enfant. Les contacts entre les CPMS et les familles d'enfants avec handicap sont souvent délicats. Et vous l'avez dit, quand on suit six mille cinq cents enfants, il est difficile d'être expert dans toutes les pathologies qu'ils peuvent présenter.

Au vu du nouveau projet de décret, je plains les centres PMS, car ils vont occuper une posi-

tion clé dans l'inclusion des enfants, peut-être sans disposer de tous les outils nécessaires. Quelle est votre position ? J'avais posé la question à M. Beaufort, lequel m'avait répondu que c'était Mme Havelange qui était en charge du dossier.

Mme Caroline Persoons. – Il faut que les familles puissent avoir les contacts adéquats et se sentent comprises. Ce n'est pas facile. Comment les CPMS peuvent-ils jouer ce nouveau rôle ?

M. Jacques Monfils. – C'est assez facile, à condition de prendre conscience de ses limites. On ne peut pas tout faire et il faut accepter de travailler en réseau. La réponse est là. Si, dans nos services, un psychologue voit un enfant présentant des signes d'autisme, il contacte le centre Susa et propose aux parents de s'adresser à un spécialiste. Tout le monde ne peut pas tout faire. Couvrir un champ qui va de l'enseignement maternel au secondaire supérieur et comprend de l'enseignement spécialisé avec plusieurs types de handicaps, suffit à notre bonheur.

Pour des diagnostics très spécialisés, il faut faire appel à l'équipe et travailler en réseau, ce qui est relativement facile à Bruxelles, bien desservie. Comme je le disais tout à l'heure, c'est peut-être moins aisé en province.

Le CPMS se définit alors davantage comme une interface entre les parents, l'école et d'autres services et les aide à se repérer dans le dédale des spécialistes et des services d'aide.

Mme Caroline Persoons. – La question du transport devrait aussi être abordée.

Avant de passer la parole, je souhaiterais soulever la question du lien avec les familles. Comment les écoles communiquent-elles avec les familles quand il y a intervention du CPMS ou des psychologues ? Dans le cas où un travail se fait, comme le test du QI, la famille n'est pas toujours prévenue. Or, quand l'enfant passe ce test, il en parle peut-être chez lui car il a sans doute éprouvé de la fatigue ou du stress. Quand les résultats sont disponibles, comment sont-ils communiqués ? J'ai entendu plusieurs interventions de parents qui disaient ne pas être au courant ou apprendre que le CPMS avait réorienté l'enfant.

Arrive-t-il fréquemment que les parents ne soient pas au courant ? Les choses se passent-elles bien ? Y a-t-il des réactions de parents dans ce sens ? Ou une réaction des CPMS faisant état d'obstacles ? Les familles sont-elles réceptives aux informations ?

Un groupe a été formé sur le thème de l'annonce du handicap. Cette annonce peut intervenir

à tout moment ainsi que la transmission des informations sur l'évolution du handicap. Les professionnels sont-ils formés pour communiquer avec les familles ? Il s'agit évidemment d'une question difficile. Le lien entre les CPMS et les familles fonctionne-t-il bien ? Disposez-vous des moyens suffisants pour accompagner tout à la fois l'enfant et le secteur scolaire ? Ne constatez-vous pas l'existence de difficultés sociales importantes ? Y a-t-il d'autres relais ? La question est vaste.

Un intervenant. — En tant que parents, nous sommes confrontés à l'image du handicap. Lorsque le centre PMS intervient, c'est rarement pour dire que tout va bien. Nous sommes déjà dans une situation qui n'est pas facile à vivre et nous ne sommes pas prêts à entendre tout ce que le PMS a à dire. Nous n'avons pas le même « dictionnaire » ; c'est là que réside la difficulté. Les centres PMS tentent de répondre à l'appel au secours mais je ne crois pas qu'ils aient les moyens de proposer des solutions. Souvent, le parent est déjà dépassé par sa situation personnelle. Est-il prêt à entendre ? Le centre PMS vient rarement avec des solutions mais plutôt avec des constats peu valorisants. Ce genre de relation ne favorise pas l'épanouissement ou l'accompagnement. Un travail doit sans doute être fait à ce niveau.

Une intervenante. — Je suis maman d'un petit garçon qui souffre de dysphasie et de dyspraxie. Il ne parlait pas lorsqu'il est entré à l'école maternelle, mais il s'exprimait autrement. Il avait donc manifestement une intelligence qu'il fallait stimuler.

Je l'ai donc inscrit à l'école maternelle en informant le centre PMS que j'avais introduit dans l'enseignement ordinaire un petit garçon particulier. Il a fait quatre ans d'école maternelle. Son langage s'est développé tout doucement et il continue à progresser. Personne du PMS n'est jamais venu voir comment cela se passait dans la classe. Je n'ai pas non plus reçu de conseils de leur part. On ne m'a jamais proposé de faire telle ou telle chose pour aider l'institutrice. Mon fils était très heureux parce que tout se passait bien, mais l'institutrice avait peut-être besoin de soutien. C'est en cherchant de mon côté que j'ai découvert les services d'aide précoce qui nous ont été bien précieux. À chaque réunion, nous avons convoqué le centre PMS. Ils sont venus mais ils n'ont jamais fait la moindre proposition d'objectifs à atteindre.

J'ai un peu peur de la responsabilité que l'on veut donner aux centres PMS. La situation n'est pas forcément due à une mauvaise volonté de leur part, mais plutôt à un manque de moyens, de personnes ou de motivation chez certains. N'attendre

que cela comme aide me semble trop court.

Vous parliez de Bastogne ; je viens de Chimay où la situation est peut-être encore pire.

Tous nos enfants ne vivent pas à Bruxelles. Je peux vous confirmer que mon enfant se sent très bien dans sa classe de primaire dans cette école à Chimay. Il est très bien intégré, il s'y sent comme un poisson dans l'eau et il n'est pas considéré comme un enfant handicapé, ce qui est important pour lui. L'enseignement de type 8 et de type 4 dont je devrais pouvoir bénéficier, ne sont malheureusement pas organisés à Chimay.

Par contre, le fait de se retrouver dans cette école apporte énormément à mon enfant, mais aussi aux autres enfants qui le côtoient. Cette école constitue l'avenir de cet enfant car ses compagnons seront adultes en même temps que lui et ils constitueront son entourage dans cette région rurale. L'intégration me semble donc une très bonne piste mais je suis consciente qu'elle peut être difficile pour certains enfants, que les enseignants ne sont pas préparés et ne bénéficient d'aucune aide. Ils travaillent de façon solitaire et ils rencontrent de nombreuses difficultés pour modifier leur méthode de travail. Je suis consciente que l'on ne peut changer les choses rapidement mais dans trente ans mon fils sera adulte !

Mme Caroline Persoons. — Il est un fait que la démarche repose sur la bonne volonté des professeurs.

La même intervenante. — Il faudrait donner des moyens suffisants aux centres PMS. Ils suivent un nombre considérable d'enfants et ne peuvent être au courant de toutes les pathologies. La dysphasie, par exemple, est un trouble de l'apprentissage qui ne peut être traité dans une école ordinaire. Chaque enfant représente un cas particulier et je ne pense pas que les CPMS représentent une solution avec le peu de moyens dont ils disposent.

M. Jacques Monfils. — Je suis conscient qu'il n'est pas possible de suivre toutes les familles mais je trouve anormal qu'un centre PMS ait procédé à un changement d'orientation sans concertation avec les parents.

La même intervenante. — Il n'y a pas eu de changement d'orientation.

M. Jacques Monfils. — Il ne s'agit pas du cas dont il est question ici. Mais membre d'une commission consultative de l'enseignement spécialisé, j'ai eu connaissance que des parents se plaignaient que leur enfant ait été placé dans l'enseignement spécialisé sans qu'ils soient avertis du changement d'orientation.

L'intervenante. – J'ai plutôt connu la situation inverse : sans doute parce que je m'occupais bien de mon enfant, le centre PMS m'a laissé faire. J'ai d'ailleurs suivi des cours de CAP pour comprendre l'enseignement spécialisé.

Mme Caroline Persoons. – La parole est à Mme Christelle Ninforge, qui nous présentera le travail des services d'accompagnement.

Mme Christelle Ninforge. – Je suis directrice de la Fondation Susa-Bruxelles, un service d'accompagnement pour personnes autistes. Je représente toutefois ici les services d'accompagnement faisant partie de l'ASA. Cette fédération rassemble différents services d'accompagnement en régions wallonne et bruxelloise.

À Bruxelles, les services d'accompagnement sont agréés dans le cadre de la politique d'intégration sociale des personnes en situation de handicap. Avant le décret de 1999, il existait des services d'aide précoce, des services d'accompagnement pour adultes et d'autres services travaillant en milieu ouvert avec d'autres tranches d'âge, notamment les enfants entre 7 et 18 ans. Ce découpage existe toujours en Région wallonne au sein de l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées (AWIPH) : services d'aide précoce, services d'aide à l'intégration et services d'accompagnement pour adultes.

En Région bruxelloise, on parle aujourd'hui de services d'accompagnement s'adressant à des tranches d'âge différentes, avec des missions différentes. Les services sont agréés pour une ou plusieurs missions. La mission 1 concerne les enfants en bas âge, la mission 2 ceux qui sont en âge scolaire et la mission 3, les personnes adultes. Une autre mission concerne l'accueil familial.

La mission 1 s'adresse aux enfants en situation de handicap en bas âge, parfois même dès avant la naissance, et à leur famille. Elle assure une aide précoce, éducative, psychologique et sociale à l'enfant et à sa famille, ainsi qu'une aide technique par un soutien individualisé au domicile et dans les divers milieux de vie. Cette définition ouvre de larges possibilités, même si nous ne pouvons pas toujours répondre aux demandes.

La mission 2 permet d'assurer un prolongement à l'aide précoce en accentuant petit à petit la relation entre l'enfant, la famille et l'école, et d'encadrer la scolarité sur les plans psychologique, identitaire et relationnel. Ici aussi, les différents milieux sont concernés par les services d'accompagnement.

Je ne détaille pas la mission 3 puisqu'elle ne concerne pas l'intégration scolaire. Elle favorise

essentiellement l'autonomie des personnes et leur intégration grâce aux services en milieu ouvert.

Chaque service peut aussi être agréé pour des missions complémentaires : la halte-garderie, les loisirs pour enfants, adolescents et adultes, l'aide à l'intégration scolaire, le logement supervisé.

Les services agréés pour la mission d'intégration scolaire peuvent actuellement travailler avec des enfants inscrits dans l'enseignement maternel, primaire ou secondaire ordinaire. Cela changera à l'avenir puisque les nouvelles mesures permettront davantage d'aide émanant de l'enseignement spécialisé en école ordinaire. Les enfants devront alors être inscrits dans l'enseignement spécialisé. Il faut trouver un ajustement dans les textes afin que nous puissions continuer à travailler avec ces enfants, même s'ils ne sont plus inscrits dans l'enseignement ordinaire.

Notre intervention en matière d'intégration scolaire de l'enfant peut prendre la forme d'une coordination. Ainsi, elle peut se traduire, dans certains services – celui où je travaille notamment – par une prise en charge individuelle de l'enfant consistant à revoir ses compétences, mais aussi par l'aménagement d'un matériel spécifique apte à favoriser son intégration.

Les services d'accompagnement assurent une approche individualisée. Nous travaillons essentiellement à la demande des familles. Il appartient en effet aux familles et à nous-mêmes d'œuvrer avec des partenaires extérieurs et de fixer les missions et les rôles respectifs. L'objectif est de travailler en réseau, notamment avec les centres PMS, les centres de réadaptation fonctionnelle, les logopèdes du secteur privé, etc. Nous devons veiller à mobiliser des ressources autour de l'enfant et de ses parents.

D'autres services organisent plutôt des activités destinées à des enfants intégrés dans l'enseignement ordinaire afin de leur donner l'occasion, en dehors des cours, de s'exprimer sur leur vécu. L'intégration scolaire est donc abordée différemment en fonction des besoins des enfants et des types de déficiences.

Les équipes pluridisciplinaires sont composées de psychologues, d'assistants sociaux, de logopèdes, d'ergothérapeutes, d'éducateurs, de psychomotriciens et, aussi, d'enseignants dont les suggestions sont souvent bien accueillies par les titulaires de classe.

À Bruxelles, les services d'accompagnement sont accessibles aux familles domiciliées dans la Région de Bruxelles-Capitale. Ils pourraient également intervenir en dehors des dix-neuf communes

mais ils sont à ce point débordés qu'ils ont dû fixer des limites. Les enfants ne doivent pas être inscrits au Service bruxellois des personnes handicapées pour bénéficier d'un accompagnement. Il existe différents services en fonction des types de déficiences.

L'offre dépend des publics et de leurs demandes. Les services ont cependant des points communs, qui sont d'ailleurs repris dans la législation. Chaque service conclut une convention de travail avec la famille et une autre convention avec la famille et l'école. Cette deuxième convention n'est pas encore obligatoire. Il existe un accord de coopération entre l'enseignement et les services d'accompagnement, mais il n'est pas encore bien rodé. Toutefois, la plupart des services ont institué la pratique qui vise à établir une convention précisant le rôle de chacun, à définir le projet scolaire de l'enfant et à désigner un coordinateur. Chaque service est tenu de mettre en place un programme d'accompagnement individualisé avec l'enfant et sa famille et, en outre, de dresser avec la famille, et si possible avec l'enfant, un bilan annuel de ses compétences et des objectifs visés. Un autre point commun est la participation financière obligatoire.

À Bruxelles, les services d'accompagnement et d'intégration scolaire sont La Ligue Braille qui vient en aide aux personnes aveugles et malvoyantes; le RéCI, un service d'accompagnement pour des enfants atteints d'un handicap moteur; le Sapham, un service d'accompagnement pour des enfants présentant une déficience intellectuelle; notre association qui est spécialisée dans l'approche des autistes et, enfin, Triangle-Bruxelles qui comprend deux services, l'un pour des enfants qui présentent une déficience auditive et l'autre pour les enfants malvoyants. Ces services sont chargés de la mission d'intégration scolaire depuis un an.

Mme Caroline Persoons. – L'Asah rassemble donc les services d'accompagnement bruxellois et wallons.

Mme Ninforge. – Les services d'accompagnement wallons que l'Asah rassemble s'adressent essentiellement aux adultes. Il y a une commission des services d'aide précoce en Région wallonne, et les services de l'intégration commencent à se fédérer.

Mme Caroline Persoons. – En préparant ce colloque et cet atelier, j'avais également noté le dédale institutionnel auquel les familles sont confrontées. Il faut signaler le handicap de l'enfant à l'échelon fédéral et ensuite à l'échelon régional pour bénéficier d'une aide matérielle, avoir la reconnaissance ou encore pour inscrire l'enfant

dans une école. Il y a aussi les CPMS. Les parents rencontrent donc différents pouvoirs publics alors qu'ils ont besoin d'un projet global. Ce point devra certainement figurer dans nos conclusions.

Je rappelle enfin que lors des auditions en décembre, plusieurs suggestions avaient été émises, notamment pour la formation du personnel des services et du lien entre les services d'accompagnement, wallons ou bruxellois, et les écoles. Certains accords de coopération ne sont pas renouvelés ou n'existent pas en Région bruxelloise. Le lien entre les écoles et les services d'accompagnement – également au niveau de la formation qui devrait être commune – est aussi important que celui entre les familles et les services d'accompagnement. La communication avec les CPMS est également essentielle. Lorsque les intervenants communiquent peu entre eux ou que le travail en réseau ne se fait pas parfaitement, cela pose problème pour les familles.

M. Michel Hannot. – Je consacre un de mes trois tiers-temps à un petit service d'aide à l'intégration à Soignies et je me mets souvent à la place des parents confrontés au dédale administratif complexe de la Belgique et de la Wallonie et qui doivent s'y retrouver!

Pour citer un exemple, les services d'accompagnement ne relèvent pas de la Communauté française, comme l'enseignement et les CPMS, mais de la Région wallonne. Pour faire reconnaître le handicap d'un enfant dans l'enseignement spécialisé de type 6 ou 8 en Région wallonne, il faut demander l'accord de l'Awiph qui fonctionne par bureaux décentralisés. Elle utilise une nomenclature tout à fait différente de celle de la Communauté française. Vous imaginez le casse-tête chinois pour les parents! Je les félicite toujours pour leur grand courage.

Mme Caroline Persoons. – Dans l'histoire institutionnelle, toutes les compétences relevaient au départ du fédéral; ensuite, la Communauté française a pris en charge la politique des personnes handicapées et l'enseignement.

À la suite des accords dits de la Saint-Quentin en 1993, la Région wallonne et la Cocof ont obtenu la compétence de la politique des personnes handicapées et la Communauté française a conservé l'enseignement. Les accords prévoyaient que la définition du handicap ou de son type restait de la compétence de la Communauté française pour assurer une unité entre tous les francophones. Une meilleure coordination entre ces différentes institutions s'impose.

M. Pierre Fallet. – Je suis directeur d'un ser-

vice d'aide à l'intégration en Région wallonne. Je dirige également une très grosse institution d'hébergement pour personnes handicapées sévères et profondes.

Je tiens à souligner que certains handicaps particulièrement profonds conduisent à l'exclusion totale de toute démarche scolaire.

Nous regrettons de ressentir une collusion entre les CPMS et les écoles dont ils sont le centre de référence lorsqu'il s'agit d'exclure des élèves, généralement pour des problèmes de comportement qui ne sont pas liés à l'autisme.

Ma seconde intervention cherchera à préciser comment fonctionne un service d'accompagnement, qui a l'intégration scolaire dans ses missions, ou un service d'aide à l'intégration. Ces services s'adressent à des enfants de huit à vingt ans ; ils définissent l'intégration scolaire comme la fréquentation de l'enseignement ordinaire par une personne porteuse d'un handicap

Le service que je pilote est plus ou moins spécialisé – même si en principe le décret l'interdit – dans le suivi des personnes ayant des troubles d'infirmité motrice cérébrale, c'est-à-dire des paralysies n'entraînant pas forcément de déficits mentaux globaux mais plutôt des dyscalculies ou une incompréhension totale de la géométrie, par exemple. Nous pouvons fournir des logiciels qui permettent de contourner la difficulté ; un ordinateur est souvent plus facile à manipuler qu'une règle ou un compas.

Un second type d'intervention est à mon sens plus important : c'est le dialogue avec la famille et le fait de favoriser la triangulation : famille-école-service. Notre intervention ne se fait que sur mandat, après accord de la famille. Bien entendu nous ne pouvons répondre à tous les types de demandes qui émanent des familles. Les visions peuvent être divergentes certes mais nous discutons pour trouver un compromis. Dans ce cas, nous intervenons en tant que médiateur entre l'école et la famille et invitons parfois les PMS à participer. Tout cela est aussi le fruit de relations interpersonnelles. Le travail en réseau simplifie les choses et ouvre des perspectives de collaboration avec des personnes de références.

Nous intervenons également dans des aménagements spécifiques en recourant aux services de l'Awiph pour que des installations matérielles aient lieu dans l'école.

Enfin, nous sommes aussi dans une certaine mesure présents dans l'école. Mon service qui gère quinze dossiers dispose de 2,5 ETP. Nous suivons neuf enfants en intégration scolaire, il est donc

évident que nous ne fournissons pas de mi-temps supplémentaires aux écoles mais bien des interventions ponctuelles et un soutien lorsqu'elles sont face à une difficulté spécifique.

Voilà rapidement esquissés notre champ et notre mode d'intervention.

Mme Caroline Persoons. – Merci pour cette intervention qui couvre des problématiques diverses dont, par exemple, celle de la déscolarisation de ces jeunes en âge d'obligation scolaire mais qui ne trouvent plus d'écoles qui les acceptent. C'est une situation très difficile à vivre pour les familles.

M. Jacques Monfils. – Je souhaite réagir sur le problème des handicapés lourds et de la déscolarisation.

Conscient qu'un certain nombre d'élèves sont déclarés non scolarisables par des médecins souvent liés à des institutions, le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé souhaiterait mettre en place une procédure plus claire. Il songe ainsi à confier l'appréciation des possibilités d'intégration scolaire des enfants à une équipe pluridisciplinaire.

Mme Caroline Persoons. – La parole est à M. Verleysen-Velghe.

M. Verleysen-Velghe. – J'exposerai mon expérience personnelle qui, en gros, est conforme à la vie de toute famille ayant un enfant handicapé. J'ai 42 ans, je suis marié à une infirmière, j'ai trois enfants de 17, 12 et 7 ans. L'aîné, Julien, est atteint de trisomie 21 ; il a suivi l'enseignement ordinaire jusqu'à ses 13 ans, à la fin de ses études primaires. Il a ensuite été dirigé vers l'enseignement spécialisé de type 1, quoiqu'il devrait relever de l'enseignement de type 2.

Plutôt que de choisir l'école la plus proche, nous avons choisi la plus adaptée à ses besoins, mais qui se trouve à 20 kilomètres de notre maison. Nous assurons nous-mêmes son transport, ce qui représente 80 kilomètres par jour pour le conduire et le rechercher. C'est loin d'être une expérience isolée...

Julien a d'abord fréquenté l'école du village mais, dès le primaire, nous avons décidé de le mettre dans une école distante de six kilomètres. Comme ses frères, Julien pratique le judo et la natation. L'agenda de la semaine est très chargé. Le temps consacré à l'enfant handicapé se fait souvent au détriment du reste de la fratrie, de la famille en général, mais aussi des parents en tant que personnes ayant des activités sociales, professionnelles, de loisir, etc. Combiner ces différents

registres représentent un véritable exploit.

La plupart des parents choisissent l'école la plus proche. Pour eux, le problème de transport ne se pose pas. Dans mon cas, nous travaillons tous les deux ; notre niveau de vie nous permet de parcourir 80 km par jour pour conduire notre enfant, ce qui est économiquement impossible pour beaucoup. La situation familiale impose des restrictions au choix de l'école. De même, les horaires de travail ne s'adaptent pas forcément à ceux de l'école. Quand le bus scolaire vient chercher l'enfant, quelqu'un doit être là pour l'accompagner. Si mon enfant est en chaise roulante, et que je commence à sept heures du matin, vais-je le laisser de six heures à huit heures sur le trottoir ? Le même problème se pose au retour de l'école. Choisir entre l'école la plus proche et celle la mieux adaptée pour son enfant, c'est le dilemme auquel les parents sont confrontés. Je préférerais aussi ne pas imposer 80 km à mon enfant et réduire les temps de trajet scolaire.

Je voudrais parler de la déscolarisation. Trop souvent, les parents sont confrontés aux difficultés de l'école qui se dit inadaptée, car il manque une rampe, des grilles aux fenêtres, etc. En fin de compte, ce sont les parents qui doivent trouver des solutions. Les professionnels bardés de diplômes, se déclarent incompetents. Or c'est bien du ressort de l'école, des pouvoirs publics, des institutions, de faire en sorte que l'école soit accueillante pour tous les enfants. Légalement, tous les enfants ont droit à la scolarisation. L'autorité a l'obligation de faire appliquer la loi, ce n'est pas aux parents de trouver des solutions. Acculés, certains tentent d'obtenir un certificat permettant de retirer leur enfant de l'école, la prise en charge se révélant catastrophique pour d'aucuns. Ne pas aller à l'école est parfois une meilleure solution.

Les parents devraient avoir droit à des formations, au même titre que les professionnels. Après mes humanités, je n'ai pas fait de spécialisation en parent d'enfant trisomique 21, ça m'est tombé dessus ! J'ai cherché en vain des cours du soir. Quand, comment, avec quels outils et quelles aides se former, parallèlement à son travail, sa vie de famille et au trajet pour l'école ? Les colloques pour professionnels se tiennent en semaine, mais pour nous, rien n'est prévu.

Les associations de parents passent plus de temps à chercher de l'argent pour réaliser des projets qu'à mener de véritables actions. Malheureusement, être président d'association signifie organiser une kermesse aux boudins, vendre des ticheurtes, des bics, etc. Les associations de parents ont besoin de personnes qui les conseillent, de

parents qui témoignent de leurs expériences. Les professionnels qui nous représentent, aussi compétents soient-ils, ne sont pas des parents, ils ne peuvent pas exprimer les choses de la même manière.

Une solution qui nous permettrait de dégager du temps de formation consisterait en crédits temps de travail. Je représente les associations de parents Afram, Asah, Apq, Papem, au Conseil supérieur, à raison d'une réunion par mois, soit une journée. Si, en plus, je participe à un groupe de travail, où je parle au nom des parents et pour lequel je dois préalablement m'informer en tenant compte de leur point de vue, cela me fait encore une demi-journée par mois.

Cela représente vite beaucoup de temps à investir et beaucoup de jours de congé à prendre. Je travaille de nuit, je suis imprimeur. Normalement, je travaillais les lundis, mardis et mercredis, de 18 h à 6 h. Comment fais-je pour venir m'exprimer ici aujourd'hui ? Je ne dors pas ! Voilà les réalités auxquelles nous sommes confrontés, des réalités telles que, parfois, les parents abandonnent la partie. Derrière chaque personne présente ici, il y a quelqu'un qui assure l'intendance. En ce moment, mon épouse s'occupe de nos trois enfants et elle trime ! C'est elle qui ira chercher Julien puisque je suis ici. C'est la réalité de tous les jours.

Il est paradoxal d'affirmer que les parents sont des moteurs, qu'ils trouvent toujours des solutions quand c'est nécessaire, mais qu'ils ne sont pas compétents pour s'occuper des PIA parce que c'est trop compliqué pour eux. Pour pouvoir être un interlocuteur en matière de PIA et participer au projet de son enfant, il faut avoir du temps, il faut être formé, il faut oser prendre la parole, tout cela demande de développer des compétences qui ne sont pas données à chacun. Il faudrait que l'on n'ait pas à les acquérir dans chaque famille.

Le dialogue est fondamental or on a peu de coordinateurs. Les centres des services d'aide à l'intégration réalisent un fort bon travail, mais ils n'agissent qu'à la demande des parents. Tous les parents sont-ils capables de formuler clairement leur demande ? Si je ne fais pas la demande, aucun service n'intervient. C'est le parent qui doit faire la démarche pour recourir à un service, c'est le parent qui doit avoir la faculté de trouver les mots, de trouver l'école. Je ne dis pas qu'il n'existe rien, mais cela demande toujours un investissement familial préalable.

Mme Caroline Persoons. – C'est exact. Les projets d'inclusion qui fonctionnent ont souvent été initiés par des parents.

Un intervenant. – Il faudrait définir ce qu'est l'intégration.

Mme Caroline Persoons. – Comme nous arrivons au bout du temps qui nous était imparti, je vous propose de souligner les points soulevés qui m'ont paru importants. Je vous donnerai ensuite la parole pour compléter mes propositions.

Les participants à cet atelier « Accompagnement des familles » demandent en premier lieu que l'on parle d'inclusion plutôt que d'intégration. Cela suppose un grand changement des mentalités, mais aussi du mode de fonctionnement de l'école et de ses services satellites. L'atelier souligne que l'inclusion relève souvent de l'exploit. Le crédit-temps est une idée importante. Elle relève d'un autre niveau de pouvoir mais elle montre ce sur quoi l'on veut attirer l'attention.

En second lieu, les participants à l'atelier soulèvent la complexité de l'architecture institutionnelle. Les pouvoirs publics devraient travailler en réseau et se mettre d'accord sur la dénomination des services, la répartition des types de handicap, etc. Pour les parents, il est essentiel d'avoir affaire à des services coordonnés et transparents.

La participation des familles dans le processus d'inclusion constitue une troisième revendication importante.

La participation des familles dans le processus d'intégration pose également problème. Certaines familles n'ont peut-être pas la capacité, le temps ou l'envie de s'y investir. Il faut qu'elles se sentent concernées au maximum et soient intégrées dans ce processus. Sans doute quelques familles sont-elles découragées par le manque de place qu'on leur accorde dans la définition et l'évaluation des projets d'établissements. Cette participation est cependant nécessaire au continuum qui doit s'installer entre l'école et la famille. Il faut en effet que ce qui est mis en place à l'école puisse se poursuivre à la maison et vice-versa.

Nous avons brièvement abordé le problème dramatique de la déscolarisation. Les parents sont parfois tardivement prévenus qu'ils doivent reprendre leur enfant. Il est difficile dans ces conditions de trouver des solutions et de l'aide.

Il y a un manque de places flagrant à Bruxelles et en Wallonie, tant dans l'enseignement spécialisé que dans l'hébergement des enfants.

Soulignons enfin les moyens limités dont bénéficient les CPMS.

Mme Pascale Biot. – Nous n'avons pas eu le temps d'aborder le problème du budget d'assistance personnalisée. Quand on analyse les textes,

on se rend compte que ce budget n'est pas destiné à l'intégration scolaire. C'est un peu la tarte à la crème qui trône dans une vitrine blindée et que l'on regarde en bavant.

Mme Caroline Persoons. – Le budget d'assistance personnalisée pourrait effectivement soutenir les projets d'intégration.

Mme Pascale Biot. – Il manque aussi d'aide en classe. Les services d'accompagnement ne peuvent pas tout assurer. Nous avons accueilli avec beaucoup d'enthousiasme le projet de budget d'assistance personnalisée, mais le soufflé est malheureusement vite retombé. *Ohé ohé ohé we are the champions !*

Une institutrice primaire. – Je suis institutrice et j'ai repris une formation en orthopédagogie. En tant que future enseignante, je me demande si les parents ont des choses à nous dire afin de nous permettre de progresser et d'éviter les erreurs qui ont été citées aujourd'hui.

Mme Caroline Persoons. – Je vous félicite pour votre présence ici et parce que vous suivez une formation en orthopédagogie. On manque en effet de jeunes instituteurs et de stagiaires.

M. Verleysen-Velghe. – Ces interrogations et ces inquiétudes sont légitimes. Nous n'entendons cependant pas que des critiques. De nombreuses personnes louent l'intégration et se réjouissent du parcours scolaire de leur enfant. Il est vrai que, ce matin, on a déclaré que nombre d'enseignants n'étaient pas formés et n'étaient que des incapables. Notons qu'environ 60 % des étudiants réussissent leurs études dans ce domaine. Ce n'est pas suffisant mais c'est encourageant.

Mme Caroline Persoons. – Le message qui doit être adressé aux futurs instituteurs et institutrices est celui de l'inclusion. Ils doivent résoudre les problèmes en collaboration avec les centres PMS, sans exclure. Les parents d'enfants handicapés sont en effet souvent confrontés à des instituteurs qui leur demandent de changer leur enfant d'établissement. Les parents, les instituteurs et les services doivent donc bénéficier d'une formation initiale mais aussi d'une formation continuée.

Mme Christelle Ninforge. – La motivation est importante. Nombre d'enseignants motivés font chaque jour des merveilles. Pour cela, il faut avoir envie de relever le défi et être soutenu, notamment quand vous êtes seul dans une classe de 25 enfants qui courent partout.

M. Paul Gérard. – Je suis conseiller pédagogique pour l'enseignement spécialisé. Il existe déjà actuellement de nombreuses ressources dans

l'enseignement spécialisé permettant une meilleure intégration dans l'enseignement ordinaire. Il convient d'en informer les parents. Ceux-ci ne doivent pas avoir peur de l'enseignement spécialisé. J'ai rencontré de nombreux enfants qui avaient atterri directement, « sauvagement » dans l'enseignement ordinaire. Leurs parents faisaient en effet un boulot fou pour que cette intégration se passe le mieux possible et les enseignants de l'enseignement ordinaire étaient pleins d'une bonne volonté extraordinaire. Il existe pourtant, au sein de l'enseignement spécialisé, des personnes compétentes capables de les aider pour que cette intégration dans l'enseignement ordinaire se passe bien.

Il ne s'agit donc pas de vouloir récupérer les enfants dans l'enseignement spécialisé mais de leur permettre une bonne intégration dans l'enseignement ordinaire. Il faut insister sur l'existence de ces ressources.

Mme Caroline Persoons. – Je vous propose de conclure cet atelier.

– *L'atelier se termine à 14 h 45.*