



# **L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF, LA SOLUTION ULTIME ?**

Maï PAULUS

Analyse ASPH 2018

**Analyse ASPH 2018 :**  
**Réflexions critiques sur l'actualité politique, sociale, culturelle et économique**

Editrice responsable :  
Carmen Castellano  
Rue Saint-Jean 32-38 – 1000 Bruxelles



## Introduction

Certains pays sont plus proches que d'autres de l'enseignement inclusif<sup>1</sup>. Parmi eux, on trouve notamment la Norvège, la Suède et l'Italie. La situation italienne a d'ailleurs été le sujet d'une analyse précédente, dans laquelle nous avions discuté de la formation des enseignants et du rôle central joué par ceux-ci dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. En Italie, depuis les années 1970, de nombreuses mesures favorisent le système scolaire inclusif et ont finalement mené à la scolarisation systématique de tous les élèves dans les écoles ordinaires. Au regard de ces résultats encourageants, nous avons décidé d'approfondir la question de l'enseignement inclusif. Pour ce faire, cette analyse sera orientée de manière à percevoir la réalité plutôt complexe vécue par les acteurs scolaires. Bien que tous les élèves aient droit à une éducation, aucune information n'est révélée concernant la qualité de celle-ci, son adéquation par rapport aux spécificités de chaque élève et les adaptations, pas toujours bénéfiques, qui s'opèrent au niveau du rôle des professeurs. Ce sont précisément ces questions qui nous mènent à nous pencher, au travers de cette analyse, aux limites adressées à l'enseignement totalement inclusif.

À cette fin, nous nous basons à nouveau sur l'expérience italienne en y examinant certaines critiques adressées à son système scolaire. L'intérêt de cette analyse porte sur l'émergence de réflexions et considérations sur nos propres pratiques à partir d'une perspective différente, c'est-à-dire en considérant un autre contexte et un autre système scolaire. Depuis plus de 40 ans de système à voie unique dans lequel tous les élèves, peu importe leur situation, peuvent avoir accès à l'enseignement ordinaire, certaines critiques et leçons ont déjà été tirées de cette expérience. Il serait pertinent d'en tenir compte dans l'optique de ne pas reproduire les mêmes erreurs ou manquements, si nous souhaitons nous pencher sur l'implantation d'un système scolaire inclusif en Belgique.

Dans cette analyse, nous revenons d'abord brièvement sur le fonctionnement actuel des systèmes scolaires italien et belge. Ensuite, nous nous penchons sur les réflexions et les critiques adressées à l'enseignement inclusif italien. Enfin, nous menons une réflexion concernant les mesures adaptées à mettre en place en Belgique afin de viser un enseignement davantage inclusif pour les enfants en situation de handicap. Cela nous permettra d'avoir la possibilité de formuler des recommandations, tout en tenant compte de l'expérience italienne et des effets négatifs engendrés pour les acteurs scolaires dans le cadre d'une éducation inclusive.

---

<sup>1</sup> « L'enseignement inclusif » est utilisé de manière similaire à « l'inclusion scolaire » dans le texte, défini en FWB comme visant à « permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans un enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel », <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775>, consulté le 22/05/2018

## 1. Bref retour sur l'enseignement inclusif en Italie et en Belgique

Lors d'une analyse précédente<sup>2</sup>, nous avions discuté du système d'enseignement inclusif italien. L'Italie possède en effet un cadre légal marqué par de nombreuses dispositions concernant l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société, dont l'inclusion scolaire. Au niveau de l'enseignement, la prise en charge des enfants en situation de handicap est réalisée par deux professeurs au sein des classes inclusives, l'un « ordinaire » et l'autre de « soutien », travaillant en collaboration étroite avec les parents et les services de santé locaux (de Anna et Plaisance, 2009). Ces deux types de professeurs ont d'abord une formation commune. Ensuite, les futurs enseignants de « soutien » d'écoles maternelles et primaires doivent prendre des cours spécifiques liés au handicap, tandis que les futurs professeurs de « soutien » qui enseigneront au sein d'écoles secondaires ont l'obligation de suivre deux années universitaires supplémentaires pour leur spécialisation, en plus de leurs quatre années de tronc commun avec les futurs enseignants « ordinaires ». En outre, grâce à un système fournissant les moyens aux écoles de s'organiser et de disposer de matériel spécifique, l'inclusion scolaire est presque totalement assurée. Ainsi, en 2012, moins de 0,5% des élèves en situation de handicap ont été inscrits dans une école spécialisée, lorsqu'ils ne pouvaient suivre les cours dans une école ordinaire pour cause de déficiences physiques ou mentales très sévères (Beaucher, 2012). Jusqu'aujourd'hui, le Ministère de l'Éducation italien semble toujours très impliqué dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, en produisant de nombreuses directives ministérielles à ce sujet (Sandri, 2014).

En Belgique, le système d'enseignement est totalement différent. Bien que la Fédération Wallonie-Bruxelles ait adopté certaines mesures par le biais de la législation anti-discrimination en 2008 et par la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées en 2009 afin de permettre la mise en place d'aménagements raisonnables dans les classes ordinaires, la différentiation des enseignements est encore forte. Les élèves en situation de handicap sont scolarisés au sein d'établissements spécialisés, avec des possibilités de scolarisation intégrée<sup>3</sup> dans des écoles ordinaires. Les élèves qui n'ont pas la possibilité, notamment par un manque de moyens d'ordre matériel et pédagogique, d'assister aux cours dans l'enseignement ordinaire se retrouvent donc éloignés des autres enfants de leur âge. Ces circonstances ne favorisent pas leur socialisation et ne permettent également pas aux enfants scolarisés en école ordinaire d'aller à la rencontre de la diversité.

---

<sup>2</sup> Voir l'analyse ASPH : Le système scolaire en Italie : la formation des futurs enseignants, quels apports pour la Belgique ? <http://www.asph.be/PublicationsEtOutils/AnalysesEtEtudes/Enseignement/Pages/2018-enseignement-inclusif-formation-enseignants.aspx>, consultée le 22/05/2018

<sup>3</sup> Il s'agit de l'intégration scolaire permanente totale, l'intégration permanente partielle, l'intégration temporaire totale et l'intégration temporaire partielle. Pour plus d'informations, voir notre site internet : <http://www.asph.be/AuQuotidien/MonEcole/enseignement-integre/Pages/default.aspx>

En outre, la formation des enseignants en Belgique elle-même ne contribue pas nécessairement à une école davantage inclusive. En effet, les futurs enseignants n'ont aucune formation spécifique, même minime, concernant la prise en charge d'enfant en situation de handicap. Mais le plus alarmant est l'absence totale de formation spécifique pour les professeurs travaillant dans l'enseignement spécialisé, outre leur formation de base en tant que professeur. Au mieux, un module d'information de 15 heures est prévu dans certaines Hautes Écoles, suivi d'un stage de courte durée dans l'enseignement spécialisé.

En tant qu'association défendant les intérêts des personnes en situation de handicap, nous soutenons le droit à une éducation de qualité pour tous dans l'enseignement ordinaire, afin de s'orienter vers une société plus inclusive, et ce, dès le plus jeune âge. Pour cela, nous nous basons sur l'expérience italienne et sur les réflexions qui ont été adressées à son système d'enseignement inclusif. Nous disposerons ainsi d'une vision d'ensemble de la question, car bien que le système italien montre, en théorie, une forte volonté d'inclusion qu'il serait appréciable de transposer en Belgique, la réalité quotidienne des classes italiennes n'est pas sans complexité.

## 2. Les limites de l'enseignement totalement inclusif

L'expérience italienne nous atteste d'un principe d'inclusion ancré dans les mentalités, qui influence les lois, les mesures à adopter et les applications sur le terrain, notamment en faveur des enfants en situation de handicap. Ces dernières années, pourtant, des manquements ont été soulignés et des critiques ont été adressées à l'égard de l'enseignement totalement inclusif. Le cadre légal proposé par l'Italie en matière d'inclusion diffère en effet parfois considérablement de l'implémentation effective des mesures et de la réalité à laquelle font face les élèves. Certains professeurs vivent encore des situations complexes à gérer face à l'éducation d'enfants en situation de handicap, et ceux-ci, avec l'appui de leur entourage, luttent encore pour leur inclusion sociale (D'Alessio, 2013).

Dans cette section, nous revenons sur la manière dont l'inclusion s'est réalisée dans les faits, il y a près de 40 ans. Nous examinons ensuite la manière dont le système médical italien « diagnostique » les enfants en situation de handicap et ses implications par rapport au soutien scolaire qu'ils reçoivent ou non. En outre, nous abordons les principales critiques adressées à l'enseignement totalement inclusif et les conséquences qu'elles ont pour les acteurs de l'école. Enfin, nous considérons de manière plus globale la fragilité d'un tel système et de son maintien.

### 2.1. Au départ, une « intégration sauvage »

Revenons d'abord sur les origines de l'enseignement inclusif en Italie. La loi 517 est souvent présentée comme la mesure ayant déclenché le processus d'inclusion des élèves en situation de

handicap dans les écoles ordinaires. Elle a vu le jour en 1977 et ordonna la suppression définitive des classes et des écoles « spéciales » dans toute l'Italie. Bien que cette annonce fut, dans un premier temps, qualifiée de révolutionnaire, cette loi a, dans les faits, donné lieu à une « *intégration sauvage* » (Anastasiou *et al.*, 2015 et D'Alessio, 2013). En effet, elle a mené à l'arrivée soudaine et massive d'élèves anciennement scolarisés au sein d'établissements spécialisés dans les écoles ordinaires. Entre les années 1970 et 1980, peu d'écoles étaient réellement préparées à accueillir des groupes hétérogènes d'enfants présentant des déficiences visuelles, sensorielles ou physiques. Cette situation a engendré des débuts chaotiques à l'inclusion scolaire et mis en péril la poursuite de la scolarité des enfants en situation de handicap, car leur prise en charge fut très sommaire.

En outre, la loi 517 avait imposé la présence d'enseignants de « soutien » dans les classes inclusives, supposés être formés dans le domaine du handicap, afin de collaborer avec les enseignants « ordinaires » dans l'inclusion scolaire. Pourtant, les enseignants de « soutien » n'ont, dans les faits, pas été correctement formés. Peu de recherches avaient été menées préalablement concernant le support approprié à fournir aux enfants en situation de handicap ou présentant certains besoins spécifiques (D'Alessio, 2013). Ainsi, au vu de l'expérience italienne, l'inclusion totale des enfants en situation de handicap est une décision importante qu'il convient d'analyser en amont afin de permettre à l'ensemble des acteurs concernés, au sein de l'école et en dehors de celle-ci, de pouvoir gérer une telle transition dans les meilleures conditions.

## 2.2. L'inclusion au sein des écoles : quelles réalités ?

L'éducation inclusive, selon Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), se décline selon deux aspects simples : le droit à recevoir une éducation pour les enfants en situation de handicap, mais surtout, le droit à recevoir une éducation de qualité. Dans le contexte italien, au regard de toutes les législations et les mesures mises en place à destination des enfants en situation de handicap au sein du système scolaire, le premier aspect est atteint. Par contre, les lois et les promesses encourageantes concernant l'inclusion ne nous renseignent en rien sur la qualité de l'enseignement reçu, sur l'adaptabilité du matériel fourni aux élèves ou encore sur les résultats concrets de cette éducation. Dans le but d'apporter des éléments de réponse concernant la qualité de l'éducation, nous commençons par exposer les réflexions et les effets parfois négatifs que l'inclusion scolaire totale, telle qu'elle est menée en Italie, peut entraîner. Ensuite, nous considérons, dans la prochaine section, la manière dont le système éducatif fonctionne au niveau national et les failles qui existent au sein de celui-ci, laissant apparaître sa fragilité.

### *2.2.1. Un support inégal parmi les élèves en situation de handicap*

Les premières questions que nous pouvons nous poser sur l'inclusion scolaire concernent la manière dont sont « diagnostiqués » les élèves en situation de handicap, mais également l'adéquation des aménagements auxquels ils ont droit à l'école en fonction de ce diagnostic. Malgré des chiffres encourageants sur le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés au sein d'écoles ordinaires<sup>4</sup>, la réalité que vivent ces élèves et leurs professeurs est parfois toute autre.

Pour commencer, les élèves présentant certaines déficiences ou des besoins spécifiques quelconques doivent se soumettre à une procédure d'identification de leur handicap. Un système fortement médicalisé est mis en place par les services locaux de santé afin d'effectuer des diagnostics, où les élèves sont classés selon leur handicap. En principe, une aide appropriée à leurs besoins leur est ensuite fournie. Pourtant, il s'avère que tous les élèves n'ont pas automatiquement droit à un support adapté à leurs besoins. En effet, ceux qui présentent certains troubles tels que la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographie et la dysgraphie ne se voient pas octroyer un soutien spécifique, notamment par le biais d'un professeur de « soutien ». La situation de ces élèves semble ainsi être « moins » préoccupante pour les services de santé. Ce n'est d'ailleurs qu'en 2010 qu'une loi reconnaît officiellement ces troubles comme des troubles de l'apprentissage. Pourtant, même suite à cette reconnaissance, aucun soutien n'est prévu pour ces enfants, étant donné que les directives ministérielles restent floues à leur sujet. C'est alors plutôt du ressort du professeur « ordinaire » d'adapter ses méthodes à l'enfant (Anastasiou *et al.*, 2015). Par conséquent, ces troubles sont appréhendés comme des problèmes pédagogiques plutôt que cliniques, ce qui implique que les supports fournis sont basés sur le type d'incapacité de l'élève, et non sur ses besoins individuels. Nous pouvons dès lors nous demander si ces arrangements pédagogiques sont adaptés aux spécificités des enfants et s'il ne vaudrait pas mieux, au lieu de se centrer sur les incapacités des élèves, approfondir les compétences effectives des élèves.

Ainsi, certains soutiens individuels sont octroyés dans le système inclusif italien, mais sont seulement basés sur la sévérité de la pathologie. Les enfants « dys », outre leur reconnaissance légale tardive, sont ainsi jugés comme comportant des besoins moins pressants. Cette situation les empêche, par conséquent, de bénéficier d'un accompagnement spécifique adapté à leurs besoins (Zanobini *et al.*, 2017). À ce stade, nous pouvons également nous interroger sur les conséquences que l'absence d'un professeur de « soutien » peut induire sur l'éducation d'un enfant ayant des besoins spécifiques et sur les limites d'une pédagogie « classique » face à l'hétérogénéité des besoins des élèves.

---

<sup>4</sup> Pour rappel, en 2012, moins de 0,5% des élèves en situation de handicap ont été scolarisés dans des établissements spécialisés (Beaucher, 2012).

### *2.2.2. Une délégation plutôt qu'une réelle collaboration*

Pour prendre en charge l'inclusion des enfants ayant été diagnostiqués « en situation de handicap », la loi prévoit, depuis les années 1970, l'octroi de professeurs de « soutien » aux classes au sein desquelles un ou plusieurs élèves en situation de handicap est/sont présent(s). La classe possède ainsi deux professeurs pour lesquels la collaboration est souvent promue. Ils élaborent communément les cours et leurs activités s'appliquent à l'ensemble de la classe. De cette manière, les élèves doivent théoriquement avoir accès aux deux professeurs en termes d'enseignement. Pourtant il semble que dans les faits, l'enseignant « ordinaire » confie bien trop souvent l'éducation des élèves en situation de handicap à l'enseignant de « soutien » (D'Alessio, 2013 et Zanobini *et al.*, 2017). Plusieurs recherches synthétisées par Dimitris Anastasiou *et al.* (2015) confirment cette tendance. Ce processus de délégation amenuise la collaboration entre les professeurs et affecte, par conséquent, la pleine inclusion de ces élèves en milieu scolaire ordinaire. Cette faible collaboration constatée, couplée à un manque de soutien adapté aux besoins de certains élèves comme nous l'avons souligné dans la section antérieure, soulève des questions sur la qualité de l'enseignement reçu. Nous pouvons donc avancer que les objectifs des lois qui visent l'inclusion ne sont pas toujours atteints dans les faits.

Ainsi, pour Simona D'Alessio (2013), chercheuse et consultante dans le domaine de l'inclusion, les professeurs de « soutien », d'abord désignés comme agents de changement dans les années 1970, doivent donc désormais se mouvoir au sein d'un système dans lequel ils se chargent seuls de l'éducation des enfants en situation de handicap, ceux-ci constituant un défi pour les professeurs « ordinaires ». Dès lors, une telle délégation ne permet pas de remettre fondamentalement en question les stratégies uniformes d'apprentissage et d'enseignement appliquées de manière rigide aux élèves et aux professeurs. Cette situation problématique pourrait être expliquée par une préparation insuffisante de l'enseignant « ordinaire » dans le but de travailler avec des enfants nécessitant une attention particulière, bien qu'il soit aidé par un enseignant de « soutien ». Une autre raison pourrait être le temps à consacrer à ces élèves qui serait trop important, retardant ainsi l'apprentissage de l'ensemble de la classe. L'enfant en situation de handicap se retrouve donc, malgré lui, engagé dans un enseignement « particulier » avec le professeur de « soutien » à l'écart de ses autres camarades de classe. Cette disposition n'est pas sans conséquence, c'est ce que nous abordons au prochain point.

### *2.2.3. Des exclus de l'intérieur*

Le manque de collaboration entre les professeurs et la délégation de l'éducation des enfants en situation de handicap aux seules mains des enseignants de « soutien » engendre un phénomène que certains auteurs baptisent la « *micro-exclusion* » (Zanobini *et al.*, 2017 : 3). Il s'agit de la conséquence de l'isolation d'un élève en situation de handicap, bien qu'il soit inscrit dans une classe inclusive. Même si les statistiques montrent que les enfants en situation de handicap se

situent physiquement dans des classes ordinaires, nous ne connaissons rien de la qualité des programmes de cours qu'ils reçoivent, de leur participation effective aux cours et de leur réussite (D'Alessio, 2013). Il se trouve même qu'en réalité, de nombreux élèves passent soit la majeure partie de leur temps à l'extérieur de la classe, dans un local séparé où ils reçoivent leur instruction, soit dans un coin de la classe avec leur professeur de « soutien », coupés du programme de cours commun. Pour Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), il reste très difficile d'évaluer la quantité de temps qu'un élève est présent dans sa classe, alors que cette quantité de temps constitue un indicateur primordial de l'inclusion.

Evidemment, l'élève en situation de handicap peut recevoir des services formels et programmés en dehors de la classe, tels que des thérapies pendant la journée. Mais au-delà de ces « absences » justifiées, l'élève se retire également de manière informelle de la salle de classe, tout en se situant toujours au sein de l'établissement. Il s'agit de périodes de temps durant lesquelles le professeur de « soutien » lui donne cours, de manière totalement séparée de l'ensemble de sa classe. Cet élève se retrouve dans un groupe d'instruction, individuel ou avec d'autres élèves dans la même situation, pour des raisons relatives à leur « comportement » (D'Alessio, 2013). De ce fait, selon Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), les statistiques nationales qui se basent sur le temps qu'un enfant en situation de handicap a passé au sein de l'école pour évaluer son inclusion sont biaisées. En outre, Andrea Canevaro et ses collègues (2011)<sup>5</sup>, qui ont réalisé une étude sur la participation des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires à travers la perception des professeurs, nous informent qu'en moyenne, **39,5% des enfants en situation de handicap participent pleinement aux cours dans la classe principale, 54,8% de ces enfants reçoivent leur éducation en partie hors et dans la classe, et que 5,7% de ces enfants sont toujours pris en charge en dehors de la salle de classe**. Ainsi, le pourcentage de temps estimant la présence d'un enfant en situation de handicap au sein d'une école ordinaire n'a plus de sens si l'enfant passe une grande partie de son temps en dehors de sa classe, en thérapie, en apprentissage séparé pour raisons « didactiques » ou dans des véhicules de transport. Ces pourcentages sont donc alarmants pour un système scolaire qui vise tout de même une inclusion totale des enfants en situation de handicap et qui devrait, dans les faits, permettre une personnalisation dans la manière d'apprendre et non pas une séparation au sein de la classe.

Il semble ainsi que de petites unités spécialisées informelles au sein même des écoles ordinaires aient été engendrées par le système d'inclusion des élèves en situation de handicap. Ces microstructures, composées de petits groupes d'enfants présentant diverses déficiences, enfreignent la loi en proposant, hors de la salle de classe, des activités et des services éducatifs spécialisés auxquels les autres camarades de classe ne peuvent accéder. Les écoles qui mettent en place ces activités ne parlent pas, à proprement dit, de « classes spéciales ». C'est ce refus intentionnel d'utiliser ces termes qui permet aux écoles de contourner les lois. Or, ces « zones

---

<sup>5</sup> Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson, cités par S. D'Alessio (2013).

grises » d'éducation n'ont théoriquement pas lieu d'être dans un système d'enseignement qui, pourtant, se doit d'être totalement inclusif.

Il est évident que toutes les écoles ne sont pas pourvues de ces unités informelles. Par contre, pour les enfants en situation de handicap qui sont concernés par ce phénomène, la « micro-exclusion » des classes ordinaires qui est engendrée a un impact sur la manière dont les élèves se perçoivent. Selon Lucia Donata Nepi *et al.* (2013)<sup>6</sup>, les enfants en situation de handicap développent un sentiment de faible acceptation de la part de leurs camarades, même lorsqu'ils sont physiquement présents en classe. Cette séparation informelle, identifiable lorsque le professeur de « soutien » se dédie presque uniquement à l'élève présentant certaines déficiences, a un impact sur leur estime de soi et leur confiance en soi. Suite à ces différents constats, l'inclusion est-elle vraiment atteinte lorsque des unités spécialisées sont créées au sein des écoles ordinaires ? Cette organisation informelle fait sans doute apparaître la nécessité de répondre à des besoins spéciaux réels. L'une des solutions n'est pas de rétablir une séparation entre les enseignements, mais pourrait plutôt concerner une meilleure préparation des enseignants « ordinaires » à la prise en charge et à l'éducation des enfants en situation de handicap. Le travail de collaboration avec le professeur de « soutien » serait ainsi plus efficace, notamment afin d'organiser des activités communes qui pourraient renforcer certaines valeurs tant chez les élèves que chez les professeurs, telles que la tolérance et l'acceptation de l'autre et de la diversité. Il importe également d'orienter l'attention des professeurs sur la participation effective des élèves en situation de handicap dans leur classe et de mettre sur pied un suivi spécifique des pratiques scolaires quotidiennes, au-delà des suivis standards existants consacrés aux élèves.

### *2.2.3 .Des enseignants de « seconde classe »*

Bien que le mécanisme de « micro-exclusion » exerce une influence peu favorable sur l'enfant en situation de handicap, le professeur de « soutien », qui est officieusement en charge de son éducation, perçoit également les effets négatifs d'une telle délégation de son apprentissage. En effet, le professeur de « soutien » est désigné comme le seul responsable de l'éducation des enfants présentant des besoins spécifiques. Cela engendre un sentiment de manque de support, car il est dissocié de la classe principale. Le peu de collaboration entre les professeurs d'une même classe et entre collègues dégrade la situation, ce qui fait naître un sentiment de marginalisation, d'insatisfaction personnelle et finalement, un sentiment d'isolation de la part des professeurs de « soutien » (Anastasiou *et al.*, 2015). En ce sens, ceux-ci ne se sentent que faiblement reconnus comme ayant le statut de « vrai » professeur. Leur rôle en tant qu'acteur du processus d'inclusion pour les enfants en situation de handicap s'en retrouve affaibli, ce qui nous permet de nous

<sup>6</sup> Nepi, L. D., R. Facondini, F. Nucci, and A. Peru. 2013. "Evidence from Full-inclusion Model: The Social Position and Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs and Their Peers in Italian Primary School." *European Journal of Special Needs Education* 28 (3): 319–332, cités par M. Zanobini *et al.* (2017).

questionner sur le statut donné à ces professeurs, pourtant central dans l'école inclusive que promeut l'Italie.

Pour les professeurs « ordinaires », ce sont les sentiments de désarroi et d'impuissance qui apparaissent lorsqu'ils ne peuvent gérer l'hétérogénéité dans leur classe. Cela pourrait être une raison pour laquelle ces enseignants se détachent des enfants en situation de handicap, avec tous les effets néfastes que nous avons abordés pour les enfants, mais également pour les enseignants de « soutien ». Pourtant, le processus d'inclusion ne peut être poursuivi que si les différents enseignants ont « *confiance tant dans leurs compétences personnelles à pratiquer une pédagogie favorisant la diversité, que dans les compétences collectives permettant à l'établissement scolaire d'évoluer vers une école plus inclusive* » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 : 136).

#### *2.2.4. Des parents plutôt satisfaits*

Malgré les dysfonctionnements que nous avons relevés concernant l'enseignement inclusif pratiqué en Italie, il semble que, de manière surprenante, les parents d'enfants en situation de handicap sont satisfaits de l'expérience scolaire de ceux-ci. Dans une étude réalisée par Mirella Zanobini *et al.* (2017), professeure ordinaire dans le département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Gênes, la satisfaction des parents est grande concernant l'éducation de leurs enfants, quel que soit leur type de handicap. Il semble que le temps réel passé par l'enfant dans sa classe n'ait pas d'impact majeur sur la satisfaction des parents, malgré que ce facteur représente un indicateur majeur d'inclusion totale. Ce qui est important pour les parents semble être la capacité de réguler ses émotions et le fait que la matière enseignée soit retenue par l'enfant.

Par ailleurs, Mirella Zanobini *et al.* (2017) ont décelé une baisse de la satisfaction des parents concernant l'acceptation par les camarades de classe lorsque les enfants grandissaient. Selon les auteurs, cela pourrait s'expliquer par le fait que les professeurs des classes inférieures sont plus enclins à expliquer les comportements sociaux appropriés et la manière d'identifier les émotions des autres enfants. En outre, les jeunes enfants ont davantage l'occasion de participer à des activités de groupe, tels que des jeux, qui favorisent des interactions positives entre eux. Ensuite, lors de l'entrée des enfants en situation de handicap à l'école secondaire, le support social qu'ils recevaient étant plus jeunes peut constituer un manque de la part des adultes, mais également de la part des camarades de classe. Au vu de ce constat, il est important de garder une continuité dans le soutien apporté aux élèves en situation de handicap même lorsqu'ils grandissent, en mettant en place des stratégies pour multiplier les interactions entre les adolescents.

Tenir compte de l'avis des parents et de l'entourage de l'élève en situation de handicap est primordial, car ces acteurs peuvent aider les écoles, ainsi que les autorités locales et nationales à identifier et fournir des pistes d'inclusion qui peuvent être améliorées et approfondies.

### 2.3. Un système d'inclusion fragile

Nous avons, jusqu'ici, décelé certaines situations et manquements qui ne permettaient pas de parler d'un système d'enseignement totalement inclusif et effectif en Italie. Dans cette section, nous prenons davantage de recul en n'appréhendant pas seulement l'école inclusive, mais bien le système d'inclusion scolaire mené par l'Italie de manière plus globale. Nous portons notre intérêt sur la mise en place de ce système et les facteurs socio-économiques qui mettent en péril sa continuité. Nous nous penchons ensuite sur les réponses apportées par le gouvernement italien face aux effets non désirables engendrés par l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

#### 2.3.1. Coupes budgétaires et discrimination économique

La mesure italienne qui prévoit de fournir deux enseignants par classe inclusive est en phase avec le processus d'inclusion des enfants en situation de handicap. Cependant, l'octroi d'un professeur de « soutien » représente un certain coût pour le Ministère de l'Éducation italien. Dans le contexte actuel, certaines coupes budgétaires sont appliquées dans de nombreux domaines et l'éducation n'est pas épargnée. Le manque de financement influe sur la disponibilité des enseignants de « soutien » qui, à son tour, agit sur la collaboration entre les professeurs et donc l'inclusion des enfants en situation de handicap. Ces enseignants de « soutien » ne parvenant pas à trouver un emploi stable se convertissent donc en enseignants « ordinaires ». Cette situation, couplée à la dévalorisation du statut de professeur de « soutien » dont nous avons discuté antérieurement, mène à la décroissance de leur nombre et à une perte d'expertise dans le domaine du handicap. La prise en charge des étudiants en situation de handicap s'en retrouve donc affectée. Selon Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), certaines autorités locales font face à un grand déficit de professeurs, à tel point qu'elles en viennent parfois à engager des individus sans qualifications dans le domaine du handicap et de l'enseignement. Cela entraîne des carences dans l'éducation des enfants et encore davantage pour les enfants présentant des déficiences intellectuelles sévères qui nécessitent la présence d'un professeur de « soutien » compétent pour poursuivre leur scolarité.

Outre les coupes budgétaires affectant la scolarisation des enfants en situation de handicap, ceux-ci souffrent d'une « *discrimination économique* » (Carnovali, 2017 : 321). Il peut arriver que les ressources économiques octroyées aux écoles pour le soutien scolaire des enfants à besoins spécifiques aient été dédiées à d'autres fins. Ainsi, ce sont les familles qui doivent couvrir les coûts de la scolarisation et des transports. Elles doivent également prendre en charge, lorsque cela s'avère nécessaire, les coûts liés à une aide pédagogique externe à l'école. Cette discrimination ne correspond pas du tout au principe d'égalité promu dans la Constitution italienne parmi tous les citoyens. C'est pourtant le rôle du gouvernement italien de faire appliquer le droit à l'éducation pour tous, notamment par le biais d'un accès à l'ensemble des ressources proposées par l'école, évitant ainsi les discriminations directes, mais également indirectes telles que la discrimination

économique. Les services de transport, ainsi que le support éducatif et communicationnel sont des facteurs essentiels au droit à l'éducation inclusive. De ce fait, selon Sara Carnovali (2017), aucune justification n'est valable face au non-respect du droit à l'éducation et à la mise en place de supports adéquats destinés à l'élève en situation de handicap, qui serait lié notamment au manque d'organisation des autorités compétentes. Ceci constituerait une discrimination injustifiée.

### 2.3.2. *Une organisation fragile*

Le système scolaire inclusif italien est caractérisé par la collaboration de nombreux acteurs, tels que l'école, le pouvoir central, les pouvoirs locaux parmi lesquels les communes, les provinces et les régions, ainsi que les organismes sanitaires et représentatifs de la société (de Anna *et al.*, 2008). La mobilisation de nombreux acteurs dans le domaine de l'enseignement et la décentralisation du système scolaire qui en découle nécessite une organisation importante qui est parfois défaillante. Par exemple, un décret législatif donne depuis 1998 le pouvoir aux municipalités d'organiser les transports des étudiants et aux régions la possibilité d'appuyer les étudiants avec une déficience sensorielle à communiquer avec le personnel scolaire. Ensuite, en 2014, une loi est intervenue dans cette répartition en redéfinissant les pouvoirs des différentes autorités locales. Pourtant, rien n'a été prévu concernant les responsabilités qui visaient l'organisation des services pédagogiques pour les enfants en situation de handicap. Depuis lors, ces services ont été ralentis ou ne répondent plus de manière efficace aux besoins (Carnovali, 2017). Au vu de cette situation, la prise en charge des enfants s'en retrouve affectée, car elle dépend de nombreux acteurs interdépendants. Suite à cette loi, à situation égale, le traitement des personnes en situation de handicap diffère entre les régions et dépend ainsi du lieu de résidence. Une nouvelle fois, le principe d'égalité des chances n'est pas respecté. Les droits à l'éducation ne sont pas les mêmes pour tous et ce sont les enfants souffrant de maladies graves qui sont les plus touchés, car ils constituent le groupe le plus à risque dans l'abandon précoce de la scolarité.

## 2.4. *Vers une réforme du système d'enseignement*

Finalement, les principales critiques s'adressant au système d'enseignement que nous avons abordées sont, pour la plupart, connues du gouvernement italien. C'est ainsi que, depuis 2015, celui-ci mène une réforme à long terme du système éducatif, qui vise « *la promotion de l'inclusion scolaire pour les enfants en situation de handicap* » et « *la reconnaissance des différents moyens de communication* » (Carnovali, 2017 : 322). Sara Carnovali (2017), dans sa recherche, analyse certains points du projet que nous reprenons dans cette analyse. Il semble en effet intéressant de nous pencher sur la manière dont le gouvernement répond ou tente de trouver des solutions à la question de l'éducation de qualité pour tous.

Ainsi, l'une des pistes proposée par le projet est la refonte de la formation des enseignants. Il prévoit notamment une séparation nette des cursus entre les enseignants spécialisés et ordinaires, sans tronc commun durant les premières années d'études. Certaines craintes ont été manifestées par diverses associations et experts concernant le phénomène de délégation, qui serait, selon eux, davantage accentué et menacerait l'inclusion des élèves. Toutefois, cette mesure a été discutée dans l'optique de renforcer les compétences des futurs enseignants de « soutien » par une meilleure préparation professionnelle, en consolidant leur rôle dans la défense du droit à l'éducation pour tous. En outre, le projet prévoit une continuité dans le support pédagogique de l'enfant en situation de handicap. Cela se manifesterait par la possibilité de conserver le même professeur de « soutien » tout au long de sa scolarité. Un suivi permanent de l'enfant serait ainsi réalisé par un professeur compétent face à ses besoins spécifiques, tout en restant à l'écoute des besoins de l'ensemble de la classe. Cependant, nous pouvons nous interroger sur l'organisation d'une telle mesure, dans le cas où plusieurs enfants en situation de handicap se retrouveraient dans une même classe. Des classes comporteraient-elles trois, voire quatre professeurs ? L'organisation des cours serait-elle encore gérable si un manque de consensus venait à voir le jour entre les professeurs ? L'idée même de cohésion au sein de la classe pourrait être effritée, car c'était également le rôle initial des professeurs de soutien.

Ensuite, le projet a pour but de revenir sur les procédures d'identification des handicaps. Celles-ci porteraient dorénavant davantage d'attention aux compétences résiduelles des enfants, afin de les développer et d'en tirer un maximum de bénéfices. De cette manière, la dimension médicale du handicap, qui caractérise plutôt l'individu par ses insuffisances, devrait être réduite. Une dimension plus proche des réalités de la personne et plus humaine devrait favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap, par le biais de méthodes adaptées et élaborées par des spécialistes. Ces enfants ne seront plus fondamentalement considérés dans leur individualité, mais plutôt en relation avec leur environnement physique et social.

Enfin, une autre piste suivie par la réforme concerne la sensibilisation du personnel scolaire sur le thème du handicap. Depuis 2013, le Ministère de l'Éducation stipule que l'ensemble du personnel et les directeurs de toutes les écoles doivent suivre une formation sur les mesures didactiques à mettre en place pour les élèves en situation de handicap et les évaluations de ces pratiques<sup>7</sup>. Cette tendance a été réaffirmée dans le projet, qui propose à tous les nouveaux membres du personnel scolaire de suivre une formation initiale, ainsi que tout au long de leur service. Outre l'attention portée aux aspects pédagogiques, didactiques et organisationnels de l'éducation inclusive, celle-ci consiste en une mobilisation minimale de l'ensemble du personnel, aussi bien administratif, technique et auxiliaire, en s'enrichissant de leurs compétences spécifiques. La garantie du droit à l'éducation et la tâche d'inclusion des enfants en situation de handicap n'incombent pas seulement aux professeurs, mais exigent d'abord la mobilisation de la direction de l'école et ensuite

---

<sup>7</sup> <https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>, consulté le 15/05/2018

l'intégralité du personnel scolaire. Le but serait ainsi de parvenir à une meilleure communication et des interactions plus étendues parmi les élèves en situation de handicap et leurs camarades.

### 3. Discussion par rapport au contexte belge

Jusqu'ici, nous avons passé en revue certaines failles du système d'enseignement inclusif italien. Cependant, il convient de souligner que la grande majorité des mesures prises par le gouvernement permettent tout de même aux enfants en situation de handicap de faire actuellement partie intégrante des écoles ordinaires. Les critiques et les observations générales qui ont été adressées à ce type d'enseignement ne sont pas à négliger afin de mieux préparer les recommandations et mesures à prendre pour donner lieu à une éducation inclusive et de qualité en Italie, en Belgique et partout ailleurs.

Nos propositions concernant les modifications du système d'enseignement peuvent sembler difficiles à réaliser, notamment pour des raisons financières, ou au contraire, simples à mettre en place. Mais il importe que nous avancions des idées dans le but de favoriser une école plus inclusive. Selon nous, deux axes sont primordiaux pour se diriger vers cet objectif. Il s'agit de la **formation des enseignants et leur manière de collaborer**, ainsi que **l'accessibilité des infrastructures**. Ce sont les points de départ de l'inclusion. Au-delà de ceci, il ne s'agit pas seulement de rendre certaines salles de classe ou des programmes scolaires accessibles à tous, il importe également de construire ensemble des sociétés et des écoles réellement inclusives. En effet, le processus d'inclusion requiert une réforme profonde du système scolaire tel qu'il est mis en place actuellement en Belgique, dans le but de se diriger vers une société plus égalitaire et juste. Pour Simona D'Alessio (2013), sans oublier les besoins personnels, il convient justement de les comprendre à la lumière des contextes culturel, économique et politique dans lesquels ils s'insèrent et de ne pas uniquement les appréhender comme des inaptitudes.

#### 3.1 La formation des enseignants et ses conséquences

La formation des enseignants en Belgique est, selon nous, primordiale à l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires. Pourtant, l'expérience italienne nous montre que même armée de législations et de mesures visant l'inclusion scolaire, la situation réelle est beaucoup plus complexe pour les élèves et le personnel scolaire. Ainsi, concernant la formation des professeurs, nous mettons l'accent sur deux points essentiels.

Le premier point a déjà été discuté dans une analyse antérieure<sup>8</sup>. Il serait pertinent et primordial, selon nous, de mettre sur pied un cursus spécialement dédié à la prise en charge d'enfants en situation de handicap et élaboré par des professionnels du secteur pour les futurs enseignants. Un module de quinze heures dans certaines Hautes Écoles est clairement insuffisant. Selon Simona d'Alessio (2013), si l'on souhaite réaliser un cursus pour les enfants à besoins spécifiques, il est préférable, contrairement au projet proposé par le Ministère de l'Éducation italien, de ne pas séparer catégoriquement les cursus entre les futurs professeurs spécialisés et ordinaires. Pour elle, la séparation de leurs cours serait inévitablement reproduite au travail. Ainsi, les futurs enseignants « ordinaires » et « spécialisés » suivraient les mêmes cours et ces derniers auraient davantage de cours approfondis sur la question du handicap, tandis que les autres auraient des cours spécifiques concernant la matière qu'ils enseigneront.

Ensuite, le second point qu'il est important de prendre en considération concerne les professeurs ordinaires et le thème du handicap. Une formation obligatoire et des sensibilisations ponctuelles devraient leur être octroyées concernant l'inclusion scolaire et les besoins spécifiques de chaque élève. De ce fait, chaque professeur pourrait mesurer son rôle à jouer dans l'inclusion des élèves en situation de handicap. Simona D'Alessio (2013), ancienne professeure « ordinaire » italienne et actuellement chercheuse et consultante dans le domaine de l'inclusion, comprend les difficultés que les enseignants peuvent rencontrer face aux besoins spécifiques des élèves en matière d'apprentissage. Elle recommande donc également de développer des formations avant et pendant la trajectoire professionnelle des professeurs en matière d'éducation inclusive. Nous partageons cette vision, car cette formation pourrait porter l'accent sur le rôle complémentaire qu'ils jouent conjointement aux professeurs spécialisés dans l'inclusion scolaire. Le but serait de les sensibiliser et de faire émerger en eux certaines valeurs que l'éducation inclusive requiert, comme la promotion de la diversité, afin de s'éloigner de la classification rigide et médicale des différents types de handicap, telle qu'elle est menée en Belgique. En outre, pour Simona d'Alessio (2013), l'absence de sensibilisation des professeurs « ordinaires » sur le thème du handicap pourrait être utilisée comme une excuse afin d'éviter de s'engager totalement dans l'éducation des enfants en situation de handicap. Si l'ensemble des professeurs a accès à une sensibilisation sur l'inclusion, tout porte à croire que leur manière de travailler ensemble évoluera de manière positive.

Les conséquences de l'amélioration des deux points que nous venons de mentionner (la mise sur pied d'un cursus spécialement dédié aux professeurs spécialisés et la sensibilisation continue des professeurs ordinaires) seraient multiples. Bien que nous ayons avancé ces propositions, nous avons vu que dans le cas de l'Italie, le système scolaire avait été pensé dans le but de fournir deux professeurs par classe inclusive, l'un « ordinaire » et l'autre de « soutien ». Pourtant, ce dernier se retrouvait finalement avec la responsabilité d'éduquer seul l'enfant/les enfants en situation de handicap. Ce manque de collaboration constaté dans les faits entrave la pleine inclusion de ces

---

<sup>8</sup> <http://www.aspbe.be/PublicationsEtOutils/AnalysesEtEtudes/Enseignement/Pages/2018-enseignement-inclusif-formation-enseignants.aspx>, consulté le 22/05/2018

élèves et diminue également le rôle joué par les enseignants de « soutien ». Finalement, de petites unités informelles se constituent dans les écoles et une sorte d'enseignement parallèle spécialisé voit le jour sans en porter le nom. Cela n'était finalement pas l'objectif des politiques inclusives en Italie.

Afin d'éviter les conséquences d'un tel isolement, tant pour le professeur qui ressent une dévalorisation de son travail que pour l'enfant, séparé de ses autres camarades de classe, des moyens doivent être mis en œuvre afin de fournir aux professeurs la possibilité de travailler en collaboration et d'éviter la délégation systématique de l'éducation. Grâce à la mise en place d'une formation spécifique pour les enseignants spécialisés, couplée à des sensibilisations destinées aux professeurs « ordinaires », leur rôle collaboratif en tant qu'agent d'inclusion devrait être renforcé. Des plages horaires leur seraient spécifiquement dédiées, pendant les heures de travail, pour l'élaboration conjointe des cours. En ce sens, Patrizia Sandri (2014) affirme également que le processus d'intégration requiert une communication et une coopération sans faille entre les différents acteurs impliqués. Pour elle, la clé de l'inclusion est la poursuite constante de la meilleure manière d'interagir entre les institutions et entre les membres de celles-ci pour pouvoir reconnaître, répondre aux besoins et apprécier le potentiel de l'élève en situation de handicap. Selon l'auteure, « *chaque personne impliquée doit se sentir coresponsable et coopérer selon son expertise professionnelle dans le but de coconstruire une communauté scolaire dans laquelle tout le monde peut apprendre selon ses potentialités dans une relation mutuelle construite sur le respect* » (Sandri, 2014 : 95).

Finalement, grâce au travail de coopération entre les professeurs et un renforcement de leur rôle dans l'inclusion scolaire, le phénomène de délégation de l'enseignement des enfants en situation de handicap aux seules mains du professeur spécialisé et le sentiment d'isolement qu'il entraîne pour les enfants et les professeurs pourrait être évité. L'ensemble des élèves étant pris en charge par les différents professeurs selon les besoins de chacun dans les classes, cela mettrait sans doute un terme aux unités informelles dans les écoles.

### 3.2 L'accessibilité et l'infrastructure des écoles

Le second point que nous souhaitons aborder concerne l'accessibilité physique au sein des écoles et l'accessibilité pédagogique. En effet, les professeurs, au travers de leur formation, ne sont pas les seuls à être responsables de l'inclusion scolaire. En Italie, il y a près de 40 ans, en bannissant les écoles dites « spéciales », un très grand nombre d'élèves en situation de handicap a basculé dans des écoles ordinaires qui n'étaient pas toujours préparées. Au vu de cette expérience, il convient donc d'outiller au mieux les écoles afin d'accueillir les enfants en situation de handicap, en fournissant les supports adéquats à la poursuite de leur scolarité. Ceci est déjà le cas grâce aux aménagements raisonnables qui sont effectués lorsqu'un enfant en situation de handicap fréquente une école ordinaire. Ces aménagements sont d'ordre matériel, tels que des rampes, des

structures adaptées aux personnes à mobilité réduite, des supports pédagogiques adaptés aux spécificités des élèves ou la mise en place de connexions internet. Plusieurs documents ont d'ailleurs été produits par Unia<sup>9</sup> concernant des exemples d'aménagements raisonnables dans plusieurs domaines de la vie, tels que les loisirs, la santé, le sport et les transports<sup>10</sup> et qui nous démontrent que l'inclusion n'est pas un obstacle infranchissable. Dans l'école inclusive, ces aménagements pourraient également inclure la provision d'un professeur spécialisé, ayant suivi un cursus dédié à l'inclusion et à la prise en charge d'enfants en situation de handicap comme nous l'avons déjà exposé.

Évidemment, il est plus compliqué de mettre en place certains aménagements étant donnée la vétusté de certains bâtiments. À l'avenir, les plans de construction devraient prévoir davantage de transparence grâce à des panneaux de verres pour favoriser la communication visuelle entre les professeurs, des salles de réunion afin de permettre le travail en collaboration des différents professeurs et davantage d'espaces communs pour améliorer les contacts entre les élèves.

### 3.3 Un système scolaire inclusif et une éducation adaptée pour tous

Au-delà de ces points que nous venons de mentionner, c'est le système scolaire qu'il faudrait réexaminer. Pour Simona D'Alessio (2013 : 98), « *l'éducation inclusive requiert un changement de paradigme concernant l'éducation spéciale, qui conçoit généralement le handicap comme un déficit individuel qui peut être compensé par l'octroi d'un support individualisé et d'un service additionnel et personnel, à un paradigme d'éducation inclusive qui requiert que les écoles opèrent des changements radicaux* ». L'école se doit d'être inclusive et tous les membres du personnel scolaire doivent travailler en ce sens, appuyés par des formations et des sensibilisations continues et spécifiques. Si le handicap est toujours appréhendé comme un déficit qui doit être compensé par des mécanismes tels que l'individualisation et la classification des handicaps, certains enfants seront encore catégorisés comme les « autres ». Pour pallier cela, les ressources destinées à l'éducation inclusive doivent être considérées comme « normales » et non pas comme des ressources « supplémentaires » qui, selon Simona D'Alessio (2013), peuvent être vues comme superflues en temps de crise budgétaire, justifiant ainsi certaines diminutions de dépenses publiques au détriment d'une éducation de qualité pour tous.

Au final, nous plaidons pour une école inclusive, mais pas à tout prix. S'il s'avère qu'après les améliorations et les réajustements effectués par les professeurs, les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants concernant les objectifs de base du programme d'étude appliqués à l'ensemble de la classe, un programme spécialisé doit être mis sur pied. Le but serait de toujours permettre à l'enfant en situation de handicap d'être présent dans l'établissement ordinaire tout en veillant à sa

<sup>9</sup> Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, appelé Unia depuis 2016.

<sup>10</sup> Voir : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/les-aménagements-raisonnables-en-10-brochures>, consulté le 04/06/2018

réussite scolaire. C'est le rôle des professeurs d'évaluer les capacités d'apprentissage, de trouver des solutions éducatives et développer diverses stratégies et manières d'apprendre pour les élèves tout en exploitant leurs potentialités et en respectant leur droit à l'éducation. Ce programme devrait donc être personnalisé et établi en collaboration avec les attentes de l'élève et de sa famille. Pour Patrizia Sandri (2014), la personnalisation de l'éducation permet d'éviter des schémas d'éducation rigides et devrait s'appliquer, dans le meilleur des cas, à tous les enfants et pas seulement aux enfants en situation de handicap.

## Conclusion

Dans cette analyse, nous avons souhaité affirmer la position de l'ASPH concernant une éducation de qualité pour tous dans l'enseignement ordinaire. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le système d'enseignement inclusif suivi par l'Italie depuis plus de 40 ans et sur les réflexions, critiques et manquements qui ont émergé de ce système. Cela nous permet d'ouvrir le débat sur un enseignement totalement inclusif s'il devait être implanté en Belgique, tout en restant conscients des effets négatifs qu'a pu expérimenter l'Italie et en tâchant de les éviter. Nous tenons toutefois à souligner que ces effets, qui touchent tant le personnel scolaire que les enfants, ne constituent pas une généralité. En effet, la situation de l'éducation inclusive diffère au sein de chaque école et chacune y répond à sa manière. Selon Patrizia Sandri (2014), chaque école appréhende différemment le concept d'inclusion scolaire et, malgré des bases communes édifiées par des textes législatifs, l'implantation de ces mesures est inégale. Ainsi, pour Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), le principe d'inclusion totale et les lois mises en place en Italie pour y parvenir sont tout à fait louables en principe, mais, comme nous l'avons vu, l'Italie n'est pas encore totalement en phase avec sa législation si l'on se penche sur sa mise en pratique.

Certaines critiques qui ont été adressées à l'enseignement inclusif, telles que le phénomène de délégation entre les professeurs, les « exclus de l'intérieur », le sentiment d'impuissance des enseignants spécialisés et la diminution de leur rôle dans l'inclusion des enfants en situation de handicap, nous ont conduites à penser qu'il est primordial de se pencher sur la formation des enseignants en Belgique. Si nous souhaitons mettre sur pied une école inclusive, le rôle des professeurs est primordial. Un cursus spécifique pour les professeurs spécialisés et des formations continues destinées aux professeurs ordinaires sur la thématique de l'inclusion et du handicap pourrait renforcer leur collaboration et leur communication, ainsi que l'échange d'expériences et une meilleure adaptation des cours aux besoins spécifiques des élèves. Leur rôle dans l'inclusion effective des enfants en situation de handicap se retrouverait accru et bénéficierait aux élèves. Selon Patrizia Sandri (2014 : 99), « *la qualité de l'inclusion dépend du statut et du rôle donné à l'étudiant en situation de handicap par ses professeurs, par ses camarades de classe et par la communauté scolaire plus globalement* ». Il est donc primordial de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire au respect du droit à l'éducation de qualité pour tous, en tenant compte des

spécificités d'apprentissage de chacun, de leur manière d'être et d'agir, grâce à des processus d'apprentissage, d'enseignement et de soutien améliorés.

Ensuite, en accord avec Dimitris Anastasiou *et al.* (2015), l'inclusion est un objectif primordial à atteindre, mais il importe que l'éducation rencontre d'abord les besoins spécifiques des enfants en situation de handicap afin de leur permettre de s'épanouir pleinement. Le but recherché n'est donc pas de léser l'ensemble de la classe par un « nivellement par le bas » ou par un accaparement des professeurs seulement pour l'élève en difficulté, mais bien d'entreprendre des aménagements adaptés et de mettre tout en œuvre pour que l'enfant en situation de handicap puisse poursuivre sa scolarité dans un système inclusif de qualité. Pour cela, il faudrait réellement se questionner sur la manière dont les écoles et les systèmes éducatifs sont conçus, structurés et organisés afin de fournir le droit à une éducation de qualité pour tous les élèves. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle compte tenu des dispositions qui sont actuellement en place (D'Alessio, 2013). Avant d'entreprendre de nouvelles réformes, il semble pertinent d'engager un processus consultatif, dans lequel des moments d'échanges entre les parents, les professeurs, les élèves et les professionnels du secteur peuvent se construire, afin d'écouter et échanger leurs idées, projets et expériences.

Finalement, bien que nous ayons examiné le système d'éducation inclusive de manière plutôt critique, de nombreux points positifs sont à souligner en Italie. Les expériences positives et les efforts fournis par les acteurs impliqués dans ce système, tels que les professionnels du secteur, les experts, les chercheurs, les parents et les organisations de la société civile en matière d'inclusion sont à saluer. En outre, l'Italie produit depuis plus de 40 ans des textes et des lois concernant l'école inclusive et semble toujours orientée vers ce processus. Bien que des ajustements soient en cours d'élaboration, l'inclusion fait partie des mentalités italiennes et les efforts de l'ensemble de la communauté scolaire et des acteurs périphériques semblent porter leurs fruits. De plus, nous avons souligné que les parents des enfants en situation de handicap sont, pour la plupart, satisfaits de la scolarité de leur enfant. L'Italie ne semble pas avoir l'intention de faire marche arrière, ce qui nous encourage à inciter la Belgique dans le processus d'inclusion scolaire. Par ailleurs, dans le cadre d'une analyse future, il serait intéressant d'examiner les liens qui peuvent exister entre ce système d'enseignement inclusif et la part des personnes en situation de handicap ayant un emploi rémunéré par la suite afin de constater si leur inclusion est également présente dans le monde du travail.

## Références bibliographiques

- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Synthèse documentaire. Paris : Centre de Ressources et d'Ingénierie documentaires.
- Carnovali, S. (2017). The right to inclusive education of persons with disabilities in Italy. Reflections and perspectives. *Athens Journal of Education (special issue on 'Inclusive Education')*, 4(4), 315-326.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7 (2), 135-147.
- D'Alessio, S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 95-120.
- de Anna, L., Walter B. et Jeanne Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. *Reliance*, 1 (27), p. 111-120.
- de Anna, L. et Plaisance, É. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés, *Recherche et formation*, 61, p.55-70.
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8 (2), 92-104.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garello, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

## Table des matières

Introduction .....	3
1. Bref retour sur l'enseignement inclusif en Italie et en Belgique .....	4
2. Les limites de l'enseignement totalement inclusif .....	5
2.1. Au départ, une « intégration sauvage ».....	5
2.2. L'inclusion au sein des écoles : quelles réalités ? .....	6
2.3. Un système d'inclusion fragile .....	12
2.4. Vers une réforme du système d'enseignement.....	13
3. Discussion par rapport au contexte belge .....	15
3.1. La formation des enseignants et ses conséquences .....	15
3.2. L'accessibilité et l'infrastructure des écoles .....	17
3.3. Un système scolaire inclusif et une éducation adaptée pour tous.....	18
Conclusion.....	19
Références bibliographiques .....	21

## L'Association Socialiste de la Personne Handicapée

L'ASPH – **Association Socialiste de la Personne Handicapée** — défend les personnes en situation de handicap et/ou atteintes de maladie grave et invalidante, quels que soient leur âge ou leur appartenance philosophique.

Véritable syndicat des personnes en situation de handicap depuis plus de 90 ans, l'ASPH agit concrètement pour **faire valoir les droits de ces personnes**: lobby politique, lutte contre toutes formes de discriminations, campagnes de sensibilisations, services d'aide et d'accompagnement, etc.

### A - Nos missions

- Conseiller, accompagner et défendre les personnes en situation de handicap, leur famille et leur entourage
- Militer pour plus de justice sociale
- Informer et sensibiliser le plus largement possible sur les handicaps et les maladies graves et invalidantes
- Informer le public sur toutes les matières qui le concernent
- Promouvoir l'accessibilité et l'inclusion dans tous les domaines de la vie

### B - Nos services

#### Un contact center

Pour toute question sur le handicap ou les maladies graves et invalidantes, composez-le **02/515 19 19** du lundi au jeudi de 8h30 à 15h et le vendredi, de 8h30 à 11h.

#### Handydroit®

Service de défense en justice auprès des juridictions du Tribunal du Travail. Handydroit® est compétent pour les matières liées aux allocations aux personnes handicapées, aux allocations familiales majorées, aux reconnaissances médicales, aux décisions de remise au travail et aux interventions octroyées par les Fonds régionaux.

#### Handyprotection®

Pour toute personne en situation de handicap ou avec une maladie grave et invalidante, l'ASPH dispose d'un service technique spécialisé dans le conseil, la guidance et l'investigation dans le cadre des législations de protection de la personne handicapée.

## Cellule Anti-discrimination

L'ASPH est un point d'appui UNIA (anciennement Centre pour l'Égalité des Chances) en ce qui concerne les situations discriminantes « handicap » afin d'introduire un signalement (plainte). Ex : votre compagnie d'assurance vous refuse une couverture car vous êtes atteint d'une maladie chronique ? Elle vous propose une surprime ? Elle supprime votre police familiale en raison du handicap de votre enfant ou de votre partenaire ? Faites-nous en part, nous assurerons le relai de votre situation.

## Handyaccessible®

Notre association dispose d'un service en accessibilité compétent pour :

- Effectuer des visites de sites et proposer des aménagements adaptés
- Analyser des plans et vérifier si les réglementations régionales sont respectées
- Auditer les festivals et bâtiments selon les normes « Access-i »
- Proposer un suivi des travaux pour la mise en œuvre de l'accessibilité.

## Contact

ASPH – Rue Saint-Jean 32/38 – 1000 Bruxelles

Tél. 02/515 02 65 — [asph@solidaris.be](mailto:asph@solidaris.be)