

# L'enseignement de type 8 : une réponse pour qui ?

Une analyse ASPH de Ouiam Messaoudi  
Novembre 2016



Association Socialiste de la Personne Handicapée  
[www.asph.be](http://www.asph.be)

Ouiam Messaoudi  
Tél. 02/515 06 43  
[Ouiam.messaoudi@solidaris.be](mailto:Ouiam.messaoudi@solidaris.be)

Selon les indicateurs 2015 de l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles pour l'année 2013-2014, l'enseignement de type 8 rassemble 39% de la population scolaire dans l'enseignement primaire spécialisé.

Le type 8 organisé au niveau primaire uniquement, suscite de nombreuses controverses quant à ses zones floues et soulève plusieurs questions que nous traiterons dans cette analyse qui portera uniquement sur le type 8.

En 2013-2014, 40% des élèves de type 8 s'orientent vers une première année du différencié et 39% des élèves (649 élèves) du type 8 en 2013-2014 poursuivront un enseignement secondaire dans l'enseignement de type 1 (retard mental léger) car le type 8 n'existe pas en secondaire. Toujours selon les indicateurs, seul un élève sur deux bénéficie d'un dispositif d'intégration (essentiellement via la 1<sup>ère</sup> année du différencié).

Pour qui ce type d'enseignement est-il créé exactement ? Quelle est sa réalité ? Qui s'y retrouve aujourd'hui ? Quelles sont les limites d'une définition de « troubles d'apprentissages » ? Quel est le parcours d'un jeune inscrit en type 8 ? A quel type de parcours le jeune peut-il prétendre ?

Pour répondre à ces différentes questions, nous prendrons un peu de hauteur en procédant à une analyse critique de la définition même du type 8 et de ses caractéristiques. Nous analyserons ensuite, le processus d'orientation de l'élève en faisant un arrêt sur le diagnostic posé et ses limites. Nous détaillerons les parcours possibles pour un jeune en type 8 et analyserons le processus d'orientation.

Pour éclairer nos propos, nous les illustrerons par des extraits de deux entretiens d'enseignantes : Madame X enseigne en primaire en intégration type 8 en région wallonne depuis 5 années. Elle a un parcours dans l'enseignement spécialisé (sans intégration) de plus de 10 années.

La seconde (Madame Y) enseigne dans le primaire spécialisé de type 8 depuis 5 ans avec un passé dans l'enseignement ordinaire.

## Type 8 : de quel public parle-t-on ?

Le type 8 est destiné à l'élève atteint de troubles de l'apprentissage qui, sur la base d'un rapport d'inscription, doit bénéficier d'un enseignement adapté en raison de ses besoins spécifiques et des possibilités pédagogiques.<sup>1</sup> L'article 8 § 8 du décret du 03 mars 2004 qui organise l'enseignement spécialisé précise : « *le type 8 est destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire a conclu à des troubles des apprentissages. Ceux-ci peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. Ils doivent être considérés comme des troubles complexes aux origines multifactorielles* ».

Il existe plusieurs terminologies pour décrire la notion de « difficultés d'apprentissage » ou « troubles d'apprentissage ». C'est en 1963 qu'un groupe de psychologues de Chicago sous la direction du docteur Samuel Kirk utilisera pour la première fois le terme « troubles d'apprentissage ». Ces troubles représentent un **amalgame de troubles** regroupés sous une seule appellation. S'ils restent l'un des sujets les plus controversés<sup>2</sup> les enfants atteints de ces troubles représentent entre temps la population la plus importante de l'enseignement spécialisé qui ne fait que connaître une augmentation de son public.

<sup>1</sup> Décret du 3 mars 2004 – article 2

<sup>2</sup> «En fait, la définition, la classification, la nature, voire l'existence même de ces troubles sont parmi les sujets les plus controversés de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent» (Dumas, 2002 p. 142).

Le trouble peut se manifester par des retards ou difficultés au niveau des aspects du fonctionnement<sup>3</sup>:

- l'attention
- la mémoire
- le raisonnement
- la coordination
- la communication
- la lecture
- l'écriture
- l'orthographe
- le calcul
- la sociabilité
- la maturité affective

On y retrouve des jeunes porteurs d'une:

- dyslexie
- dysorthographie
- dyscalculie
- dysphasie
- hyperactivité...

Dans la pratique, l'enseignement de type 8 accueille des élèves qui ne présentent pas les difficultés qui ont présidé à la création de ce type d'enseignement.

Le public est plus large, en accueillant par exemples des élèves ne maîtrisant pas suffisamment la langue française alors qu'ils ne présentent pas de difficultés d'apprentissage.

Qu'en est-il ? Est-ce dû à une difficulté d'identification des troubles de l'élève ?

### **Diagnostic juste ou phénomène d'étiquetage des « dys » ?**

Le terme de « learning disabilities », traduit en français par « trouble des apprentissages », a été inventé en 1962 par Kirk, psychologue à l'Université de l'Illinois. C'est sa définition qui est la base de la majorité de toutes les autres.

Selon Kirk le trouble de l'apprentissage « résulte d'un possible dysfonctionnement cérébral **et non d'un retard mental**, d'une privation sensorielle ou de facteurs culturels ou pédagogiques » (Kirk, 1962, p. 263 dans Hammill, 1990). Il est intéressant de constater que déjà durant les années 60 un lien avec le culturel est établi.

C'est déjà depuis son origine, que la définition **exclut tout lien entre le trouble de l'apprentissage et le retard mental**. Cette définition apporte un élément très important dès les années 60. Qu'en est-il aujourd'hui au 21<sup>e</sup> siècle ?

Nous l'avons vu, l'enseignement de type 8 n'existe pas en secondaire. Pourtant, on ne guérit pas d'un trouble de l'apprentissage. Mais dans la pratique, si l'élève ne peut pas aller dans le secondaire ordinaire, il se verra orienté vers le secondaire de type 1. Cela pose question à la lumière de la définition de Kirk et de l'article 8 du décret de 2004. Le jeune a-t-il sa place dans le type 1, enseignement pour jeunes porteurs d'un retard mental léger en secondaire ?

---

<sup>3</sup> <http://www.afped.ca/index.cfm?p=page&id=2>

Si la réponse est affirmative, alors pourquoi l'avoir mis en type 8 en primaire et pas en type 1? Il semble que dans les faits, on se perd quelque peu dans cette variété de syndromes pouvant affecter le langage, l'apprentissage et la communication.

### Limites de la caractérisation du type 8

Pour Zuriff (2006), la définition des troubles d'apprentissage repose sur des idéaux-types qui se retrouvent très peu dans la réalité. En effet, dans la pratique, il est difficile de distinguer les élèves ayant des troubles de ceux qui apprennent plus lentement ou plus difficilement pour d'autres raisons.

Pour Tremblay (2010), ce concept de troubles d'apprentissage est né avec la nécessité de développer une intervention pédagogique rééducative avec un intérêt pour la dimension comportementale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage chez les spécialistes de l'éducation. Cette intervention peut se faire, selon lui, dans l'enseignement ordinaire sans envisager d'emblée une orientation dans l'enseignement spécialisé.

Alors cette orientation dans le type 8 n'est-elle pas le signe d'un déficit de l'aide apportée par l'enseignant ? L'enseignant est-il assez outillé pour prendre en charge ces élèves dans une classe ordinaire ? Qu'en est-il de la pratique des enseignants dans le type 8 ? Ces questions soulèvent des points extrêmement importants.

Selon Tremblay, « il est possible que l'enfant réponde aux critères définissant un trouble de l'apprentissage parce qu'un enseignement est « inadéquat » ou que la méthode d'apprentissage de la lecture ne convient pas » (Tremblay, 2010)

Or dans les faits c'est plutôt rare que l'école tente de trouver une explication aux difficultés de l'élève au sein même de sa pratique didactique ou pédagogique. C'est en effet souvent les performances de l'élève qui sont ciblées : son intelligence, son milieu familial,...

C'est la place symbolique même de l'école et de notre système scolaire qui est caractérisée par un écart important de niveau entre les établissements scolaires et l'existence de filières d'enseignement hyper hiérarchisées. Cela ne fait qu'augmenter le caractère ultra ségrégationniste et inégalitaire de notre système scolaire francophone ! (la réalité est totalement différente du côté néerlandophone de notre pays)

Les études sont plus qu'éloquentes quant au profil d'élèves de type 8. Ce sont majoritairement des enfants de parents de classe ouvrière ou sans emploi qui sont surreprésentés surtout en Région wallonne mais aussi à Bruxelles. Or, cette relégation sociale a pu être dénoncée par de nombreux sociologues.

Est-ce réellement l'unique réponse au 21<sup>e</sup> siècle à donner à l'élève porteur d'un trouble de l'apprentissage dans notre pays ? Est-ce que dans d'autres pays nous pouvons citer des exemples de réussite d'élève porteur d'un trouble d'apprentissage au sein même de sa classe ordinaire ? Pourquoi ne pas donner les moyens aux enseignants pour encadrer et suivre l'élève afin de lui permettre de rester dans un système scolaire dans lequel il pourra maximiser ses conditions de réussite et vivre dans un environnement ouvert aux autres et épanouissant ?

Il est temps de changer la grille de lecture en voyant l'échec scolaire dans sa globalité et non plus sous le seul prisme de l'échec rattacher uniquement à l'élève.

Pour l'enseignante X : « *Cette année après un travail et un suivi scolaire tant avec l'école ordinaire que notre école spécialisée nous sommes heureux de voir que 10 de nos 12 élèves ont reçu leur CEB ! Vraiment, avec un accompagnement adapté l'élève porteur d'un trouble peut réussir* ».

Quelle déception pour l'enseignante Y: « *J'ai travaillé dur pour qu'une élève puisse obtenir son CEB, j'y croyais vraiment. Jusqu'à ce que j'apprenne que pour des raisons imprécises – refus de l'inspection ? – les aménagements dont disposait pourtant cette étudiante depuis le début de l'année n'ont pas pu être appliqués lors de son CEB. L'élève a paniqué ! Elle dispose par exemple d'un dictionnaire spécifique lui permettant de comprendre certains mots... paniquée elle n'a pu réussir son examen de mathématique* ».

## **Echec scolaire.... solution médicale ?**

« Toutes les études étiologiques sur l'échec scolaire parviennent pour 90% des enfants concernés à identifier une cause médico-psychologique spécifique : hyperactivité, dyslexie, trouble oppositionnel, dépression, anxiété »<sup>4</sup>. Ces propos sont interpellants et nous renvoient à notre question de départ : pourquoi ces diagnostics et surtout pour qui ?

A la question de savoir pourquoi certains élèves sont en échec scolaire, Stanislas Morel, sociologue, analyse, dans un contexte français de façon pertinente, dans son dernier ouvrage le phénomène de médicalisation de l'échec scolaire<sup>5</sup>. Ce thème mérite à lui seul une analyse, mais nous souhaitons ici en donner quelques éléments permettant un regard critique sur l'histoire du système scolaire.

L'auteur montre combien avant les années 1960 l'échec scolaire existait mais que ce n'est qu'après les années 1960-1970 que le concept d'**échec scolaire** a évolué vers un **problème dit social**.

L'approche « psy » de l'échec scolaire existait mais elle se renforcera après les années 1970 « les approches intégrant une dimension organique et génétique des difficultés de l'apprentissage jusqu'alors très critiquées, se banalisent. « *Certains « troubles » imputés à des dysfonctionnements neurologiques (dyslexie, hyperactivité, précocité intellectuelle, etc.) sont ainsi devenus des diagnostics de plus en plus mobilisés pour expliquer et traiter l'échec scolaire* » (Morel, 2014 : 53).

Comment peut-on expliquer cette augmentation d'interprétations médico-psychologiques des difficultés d'apprentissage? Notre but n'est pas de réfuter ou non le processus de médicalisation mais d'apporter un regard distancié nous permettant de comprendre ce concept marqué par de profonds changements conceptuels.

Il faut également se rendre compte qu'un recours à ce type de diagnostic n'a pas la même fonction pour un parent que pour un enseignant ou une direction d'école. Il serait particulièrement intéressant de creuser cette question dans une prochaine analyse portant sur la médicalisation de l'échec scolaire.

Nous sommes alors dans un contexte d'après-guerre mondiale avec comme caractéristique une massification de l'enseignement. Face à cette massification et ce public hétérogène les enseignants sont alors perdus et ont recours à une orientation des élèves en grande difficulté cognitive ou comportementale vers des filières spécialisées ou des classes de perfectionnement. « *Parmi les raisons justifiant ce type d'orientation, les troubles médico-psychologiques sont très souvent invoqués* » (Morel, 2014 : 45).

Mais dans les faits ce sont les classes populaires qui bénéficieront majoritairement de ce type d'orientation avec dès la fin des années 1960, plusieurs critiques sur le « *caractère fallacieux des arguments médico psychologiques invoqués pour orienter un grand nombre d'élèves issus des classes populaires dans l'éducation spécialisée et dans les classes de perfectionnement* » (Morel, 2014 : 51).

Tout ceci nous amènera à traiter, sans la moindre difficulté, les différents échecs scolaires de façon médicalisée « *l'important n'est pas de hiérarchiser les causes des difficultés en fonction de leur poids*

<sup>4</sup> Gabriel Wahl, « pédopsychiatres et échec scolaire », *Le Quotidien du médecin*, 15 décembre 2005

<sup>5</sup> Stanislas Morel « la médicalisation de l'échec scolaire », la dispute, Paris 2014

*respectif mais d'être en mesure de proposer une gamme d'enseignements adaptés aux besoins spécifiques des élèves. La logique mise en œuvre demeure la même, qu'il s'agisse d'un enfant des réfugiés allophone ou d'un dyslexique »* (Morel, 2014 : 71).

Comme le montre Morel, depuis les années 1995 nous **individualisons** de façon beaucoup plus marquée le traitement de l'échec scolaire de l'élève avec des interprétations psychologiques et neurobiologiques ou génétiques. « (...) et c'est là un fait d'importance relativement nouveau, ces manières d'appréhender l'échec scolaire se sont largement diffusées dans les milieux pédagogiques où ayant acquis la force des évidences, elles ne sont plus véritablement interrogées. C'est le cas par exemple des enseignants, qui, malgré leur connaissance majoritairement rudimentaire de ces diagnostics, les mobilisent de plus en plus fréquemment pour expliquer et traiter les difficultés scolaires de certains de leurs élèves. La conséquence logique de cette manière d'appréhender l'échec scolaire est la banalisation et l'explosion du recours aux professionnels du soin : orthophonistes et autres professions paramédicales, psychologues, médecins ». (Morel, 2014 : 9).

Pour l'enseignante X : « *Je rencontre régulièrement des jeunes qui n'ont pas leur place dans ma classe ! Ce sont souvent des jeunes qui ont des soucis avec la langue française (...) ce qui est dramatique c'est que le jeune pourrait sur base d'une pédagogie plus adaptée rester dans l'enseignement ordinaire* ».

Nous dénonçons le fait qu'il y ait autant d'élèves provenant de pays dont la culture scolaire peut être éloignée pour différentes raisons mais qui se retrouvent par « erreur » parfois par « facilité » dans un enseignement spécialisé avec des personnes ayant des difficultés « légitimant » cet enseignement (cognitives, neurologiques, etc.). Ce qui est déplorable c'est qu'il s'agit d'un système éducatif ne permettant même pas un parcours scolaire réussi, c'est-à-dire intégrant effectivement le jeune dans le marché de l'emploi et a fortiori, dans la société ?

## Orientation, ségrégation ou relégation?

Pour l'enseignante Y : « *Depuis le début de ma carrière je vois malheureusement des élèves en type 8 qui n'ont pas leur place dans nos classes ! Cela me choque à chaque fois ! Ce qui est scandaleux c'est qu'ensuite le problème se prolonge trop souvent en les orientant dans type 1 alors qu'ils n'y ont rien à y faire. C'est plutôt des troubles associés ou des soucis de structuration et de méthode de travail. J'ai des élèves qui me disent - Madame je vous jure je ne suis ni malade ni handicapé- Il faut vraiment que l'on fasse quelque chose car c'est l'avenir de nos jeunes qui est en jeu !* ».

Dans notre système scolaire actuel, rappelons-le, qui manque cruellement d'évaluation, l'enfant porteur d'un trouble des apprentissages, souhaitant rester dans l'ordinaire, devra se plier aux programmes et donc aux évaluations de l'enseignement ordinaire s'il veut réussir sa scolarité et assurer un avenir. Autant dire un parcours du combattant face à une pédagogie peu adaptée à ses besoins !

Nous sommes bien loin de ce que les textes prévoient. En effet, le décret Missions du 24 juillet 1997 énonce l'option prise par le Politique à propos de la pédagogie différenciée. Article 15 : « *Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* ».

La littérature est très riche sur l'hétérogénéité d'une classe et la mise en pratique d'une pédagogie différenciée. Afin de ne pas se perdre mais de donner au lecteur la philosophie de cette démarche pédagogique nous ciblerons les 7 postulats de Burns (1972) : « Il n'y a pas deux apprenants qui :

- apprennent à la même vitesse,
- apprennent au même moment,

- utilisent les mêmes techniques d'étude,
- résolvent les problèmes de la même manière,
- possèdent le même répertoire de comportements,
- ont le même profil d'intérêts,
- sont motivés par les mêmes buts ».

La différence est alors source d'adaptation au sein de la classe et non pas de relégation. Dans les faits, l'enfant porteur d'un trouble, suite à un avis d'orientation en type 8, se retrouvera dans un enseignement spécialisé sans pouvoir bénéficier d'un encadrement différencié et adapté au sein même de sa classe. C'est comme si d'emblée sa place n'y était plus. On lui ouvre les portes d'un enseignement qui serait « la » réponse. Sauf qu'on en sort très rarement. C'est effectivement très facile d'entrer dans l'enseignement spécial mais étrangement cela l'est moins dans le sens inverse.

La décision finale d'orientation vers le spécialisé appartient aux parents. L'avis du PMS n'est pas contraignant. Mais dans le cas inverse, pour bénéficier d'une orientation du spécialisé vers l'ordinaire c'est le conseil d'admission de l'école, sur base d'un avis favorable du PMS, qui aura du poids et non plus la décision des parents !

Dans les faits, même si le décret prévoit cette orientation, il est pratiquement très difficile de quitter l'enseignement spécialisé.

Le PMS est censé être un appui pour l'école mais en FWB nous avons un psychologue pour des milliers d'élèves. Le testing rapide devient la réponse rapide à un problème complexe qui nécessite une analyse approfondie puisque différents facteurs interviennent (famille, santé, trouble, etc.). Comment envisager que le centre PMS, avec son rôle initial d'accompagnement des élèves, deviennent un agent de réorientation de première ligne ?

Nous ne cessons d'attirer l'attention des parents sur le fait de ne pas se contenter de l'avis d'orientation du PMS pour prendre une décision mais dans la mesure du possible de demander l'avis d'un autre centre indépendant au choix. Malheureusement tous les parents n'ont pas la possibilité de le faire par manque d'information voire par manque de moyens.

Pourquoi les professeurs n'arrivent-ils pas à maintenir les élèves dans leur classe tout en développant leur zone proximale de développement<sup>6</sup> ? Pourquoi le système d'orientation ne fonctionne-t-il que dans un sens ? Pourquoi y a-t-il un profil type majoritaire en type 8 ? Le nombre de garçons est systématiquement plus important que les filles. Le niveau socio-économique faible. Bon nombre de ces orientations ou réorientations sont le reflet d'une politique de relégation sociale. Il est extrêmement rare qu'un élève de type 8 reprenne une scolarité dans le primaire ordinaire.

## Quel parcours pour le jeune ?

Malgré le fait que l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire augmente (avec une réalité encore très différente selon les régions), **l'objectif même de**

---

<sup>6</sup> La zone proximale de développement (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. Afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il pourrait être nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs source : [http://differenciation.org/pdf/notion\\_zpd.pdf](http://differenciation.org/pdf/notion_zpd.pdf)

**l'intégration n'est que partiellement atteint** car à la sortie de l'école, seulement 1 élève sur 2 passe dans l'enseignement ordinaire.

En 2013-2014<sup>7</sup>, parmi les élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8, 40% se destinent vers la première année de **l'enseignement ordinaire** du différencié<sup>8</sup> (anciennement appelé 1<sup>er</sup> B/classe d'accueil).

La poursuite des études dans **l'enseignement secondaire spécialisé** concerne 39% des jeunes qui iront majoritairement dans un enseignement de type 1. (Jeunes porteurs d'un **retard mental léger**).

Schématiquement, on peut proposer 3 types de parcours possibles du jeune :

- Il obtient le Certificat d'Etudes de Base et va vers l'enseignement ordinaire. « Révision à la hausse ». Ce qui paraît encore exceptionnel...ceci dit c'est souvent vers le professionnel, rarement voire jamais vers le général.
- Il n'obtient pas le Certificat d'Etudes de Base et est orienté en classe d'accueil (1B), afin de se familiariser avec le secondaire. Ce qui postpose un éventuel retour dans l'enseignement ordinaire...
- Il est réévalué par un centre PMS<sup>9</sup>, et se voit orienté vers l'enseignement spécial secondaire. Révision « à la baisse ». Ce qui le maintient définitivement dans l'enseignement spécial souvent de type 1 (retard mental léger !).

## Orientation (trop) rapide ?

L'article 12 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, modifié par le décret programme du 14 juillet 2015 prévoit que « pour les types 1 - 3 (troubles caractériels) et 8 le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les **aménagements raisonnables**<sup>10</sup> mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève ».<sup>11</sup>

Il serait judicieux d'établir une évaluation de cette pratique sur le terrain. Quels sont les aménagements établis préalablement à une orientation dans l'enseignement spécialisé ? Sont-ils de type plus matériel, organisationnel, méthodologique ou pédagogique ?

Ainsi, nous pourrons cibler les limites, les besoins des enseignants et tenter d'y répondre pour maintenir autant que possible le jeune dans l'ordinaire. Nous insistons sur le fait qu'il faille entendre et accompagner les difficultés des enseignants qui ne travaillent pas toujours dans des conditions optimales pour favoriser le maintien de l'élève en classe ordinaire malgré toutes les volontés.

Pour l'enseignante X : « *L'utilisation d'un PC avec un correcteur orthographique est nécessaire pour un jeune dyslexique. Les gens doivent bien comprendre que le trouble ne partira pas ! Il faut donc*

<sup>7</sup> FWB rapport statistique 2015

<sup>8</sup> Décret du 30 juin 2006 -  [document complet](#) (+ vidéo explicative) présentant en détail les différents passages de classe (source <http://www.enseignement.be/index.php?page=25664>)

<sup>10</sup> Brochure UNIA : [http://unia.be/files/legacy/cgkr\\_redeleijkeaanpassingen\\_fr\\_dec2014.pdf](http://unia.be/files/legacy/cgkr_redeleijkeaanpassingen_fr_dec2014.pdf) (existe en facile à lire)

<sup>11</sup> A lire - Circulaire n° 4571 du 20/09/2013 Circulaire concernant la brochure du Centre pour l'Egalité des Chances relative aux aménagements raisonnables dans le cadre scolaire. :

[http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-20Circulaire%204571%20\(4794\\_20130920\\_152811\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-20Circulaire%204571%20(4794_20130920_152811).pdf)

*donner les moyens au jeune de vivre avec en l'outillant au mieux pour parvenir à une insertion sociale. »*

Pour l'enseignante Y : « Nous sommes très loin au niveau des manuels scolaires par exemple. Nous avons besoin de documents plus structurés qui sont nécessaires pour l'apprentissage des jeunes avec un trouble. L'enseignant doit être attentif aux critères d'évaluation. Ils doivent tenir compte de la réalité du jeune».

### **Quel parcours possible pour un type 8 ? Enseignement inclusif, et après ?**

Le Parlement de la Communauté française adoptait en février 2009 un décret assouplissant les mesures antérieures et permettant de reconnaître, d'aider, de soutenir et d'organiser l'intégration scolaire. La volonté dans la pratique étant que les écoles ordinaires et spécialisées travaillent de concert pour favoriser l'intégration du jeune.

Dans l'absolu, le nombre d'élèves qui pourrait bénéficier des politiques d'inclusion (ou de l'enseignement inclusif) est vraisemblablement beaucoup plus important que le nombre d'élèves qui en fait déjà l'expérience : 36 385 élèves inscrits dans l'Enseignement spécialisé au 30 septembre 2014 et 2399 en intégration au 20 janvier 2015<sup>12</sup>.

En effet, si dans les faits de nombreux élèves souhaitent pouvoir s'intégrer dans un enseignement inclusif, il faut aussi en parallèle que les enseignants soient prêts à accueillir un élève porteur d'un trouble d'apprentissage dans sa classe ainsi qu'un enseignant du spécialisé.

Selon l'enseignante X : « *Dans ma pratique au niveau du système inclusif, j'ai vraiment vécu des situations très différentes selon la motivation ou non de l'enseignant qui accueille l'enfant en classe ordinaire ! C'est sûr, il y a ceux qui ont vraiment envie de jouer le jeu et puis (sourire) il y a ceux à qui on impose ou qui sont réfractaires. Et là, tu le sens directement. Le prof se sent alors contrôlé, envahit et ce n'est pas toujours facile de se faire accepter !* ».

Enseignante Y : « Pour ma part, le fait de passer de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, j'ai vraiment senti un grand changement dans la façon de travailler ! Chez nous, on travaille tous autour de projets, de partage d'informations avec des logo, psy etc, et dans l'ordinaire c'est le prof qui travaille souvent seul dans sa classe. Il est maître de tout. C'est vraiment différent. Pour rien au monde je ne retravaillerai dans l'ordinaire (sourire) ».

Bien que sur le terrain des enseignants soient sensibilisés au principe de l'inclusion, dans la pratique une fois qu'il faut concrètement envisager l'intégration d'un élève porteur d'un handicap au sein de sa classe les choses se compliquent.

Si cette première « attitude » est une bonne chose en soi, très vite l'enseignant témoigne de difficultés concrètes : manque de moyens en termes de formation initiale et continue, nombre important d'élèves dans sa classe,... Cette question mérite une analyse à part entière tellement elle en soulève d'autres.

### **En guise de conclusion sans conclure**

Nous l'avons vu l'objectif de réintégration de l'élève du type 8 dans l'enseignement ordinaire est dans la pratique quasiment un leurre. Pourtant, pour qu'une scolarité soit réussie il faut que le jeune puisse évoluer malgré ses difficultés en disposant d'un suivi pédagogique adapté et les outils nécessaires à sa réussite scolaire mais aussi dans son parcours social.

---

<sup>12</sup>Selon le Conseil supérieur de l'Enseignement Spécialisé du 9 mars 2016

A la question houleuse de savoir si l'on doit simplement et purement supprimer l'enseignement de type 8, nous nuançons nos propos. Les situations diffèrent. Certaines difficultés sont perceptibles plus rapidement que d'autres mais le manque de formation solide des enseignants ne permet pas à ce jour une prise en charge efficace au niveau pédagogique. La question de la formation des enseignants n'est pas la seule. L'institution elle-même doit être revue : classes fermées, trop d'élèves par classe, peu de possibilités d'échange entre professeurs **durant** les heures de travail, quid du temps de préparation des cours en dehors des heures de travail ne permettant pas un travail coopératif, critique des ouvrages utilisés vs photocopies,...

Nous ne pouvons pas répondre de façon simpliste à une question aussi complexe. En effet, même les enseignants les plus formés et motivés ne pourront remplacer des spécialistes ayant pour mission d'identifier et d'accompagner les troubles parfois conjugués. Il serait intéressant d'étudier les forces et les faiblesses des parcours scolaires de jeunes porteurs de troubles dans d'autres pays voisins (Finlande, Québec, l'Italie,...).

Ce qui est certain, c'est qu'il faut mettre fin à cette orientation à sens unique et dont le contenu enseigné est pour certains élèves inadapté. Il serait intéressant d'étudier la trajectoire de familles de jeunes porteurs d'un trouble d'apprentissage dans un milieu socio économiquement dit plus fort. Où vont-ils ? Quels moyens mettent-ils en place pour éventuellement contrer l'avis du PMS et détourner l'avis d'orientation vers un enseignement de type 8 ? A quel prix ?

Nous devons mettre fin à cette réussite à double vitesse et donner les moyens aux écoles de répondre aux besoins d'apprentissages de nos jeunes. De tous, même les plus éloignés !

Nous ne cautionnons pas les processus de relégation et les conditions structurelles actuelles qui ne font qu'accentuer les inégalités ! Si les textes permettent un cadre plus ouvert et inclusif, nous ne pourrons jamais changer nos pratiques que par le haut. Il faut entendre les difficultés des enseignants et y répondre ! Nous saluons la démarche du « pacte de l'excellence » et espérons vivement que nous parviendrons à des réponses concrètes.

Nous demandons avec force que l'enseignement de type 8 ne soit pas une réponse au déficit de notre système scolaire de l'enseignement ordinaire.

Nous refusons que le type 8 soit un enseignement de « dernière chance » pour une certaine tranche de la population déjà stigmatisée.

Nous demandons des **changements de fond** de notre système scolaire qui nécessiteront un coût pour la société mais qui sera très certainement récupéré d'une part de l'enveloppe octroyée au redoublement (qui au passage ne cesse d'être contesté tant au niveau pédagogique qu'au niveau de l'estime du jeune mais qui reste pourtant une pratique bien ancrée dans notre système éducatif faisant partie des plus inégalitaires de l'Europe !). Nous récupérerons cet investissement par une société plus ouverte. Car le jeune, même le plus éloigné, pourra grâce à une école ouverte pour tous les élèves (et non seulement pour une certaine élite) accéder à un statut socioprofessionnel meilleur que celui de ses parents mais qu'il soit surtout et avant tout un élève respecté dans sa différence pour devenir un citoyen intégré et respectueux de toutes les différences.

## Références bibliographiques

- Décret de la Communauté française « organisant l'enseignement spécialisé », du 3 mars 2004
- TREMBLAY Philippe, « Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage », thèse de doctorat, ULB, 2010
- « Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage », réalisé par le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles, 2012
- MOREL Stanislas. « La médicalisation de l'échec scolaire ». Paris : La Dispute, 2014

## **Association Socialiste de la Personne Handicapée**

L'**Association Socialiste de la Personne Handicapée** agit concrètement pour faire valoir les droits des personnes handicapées.

- Écoute, conseil et orientation des personnes handicapées et de leur entourage.
- Interpellation des responsables politiques.
- Sensibilisation via des campagnes et des modules d'animations.
- Information à propos du handicap : magazine, site internet, newsletter et Facebook.
- Suivi de situations discriminantes subies par des personnes handicapées.
- Conseils aux professionnels pour la mise en conformité des bâtiments et événements publics.
- Accompagnement des communes pour une plus grande inclusion des personnes handicapées.

L'**ASPH** est présente en Wallonie et à Bruxelles. Les services qu'elle rend sont gratuits pour les affiliés à Solidaris. 10 euros/an pour les non-affiliés Solidaris.

Attention, cela ne dispense pas du paiement d'une cotisation en Régionale.

### **Secrétariat général :**

Rue Saint-Jean, 32-38 - 1000 Bruxelles  
Tél. 02/515 02 65  
Contact Center : 02/515 19 19  
E-mail : [asph@solidaris.be](mailto:asph@solidaris.be)  
[www.asph.be](http://www.asph.be) - [www.facebook.com/ASPHasbl](http://www.facebook.com/ASPHasbl)



Editrice responsable : Florence Lebailly – Secrétaire générale  
ASPH – Rue Saint-Jean 32-38 – 1000 Bruxelles