



Inclusion et réforme scolaire : quels effets pour les élèves à besoins spécifiques ?

Lilian Horner

Analyse Esenca 2026



Éditrice responsable : Ouiam MESSAOUDI

Siège social : rue Saint-Jean, 32-38 - 1000 Bruxelles

Accès public : place Saint-Jean, 1 - 1000 Bruxelles • **Contact Center** : 02 515 19 19

Numéro d'entreprise : 0416 539 873 • **RPM** : Bruxelles • **IBAN** : BE81 8778 0287 0124

Tél : 02 515 02 65 • esenca@solidaris.be • www.esenca.be



Avec le soutien de :



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Solidarités
réseau

Introduction

Depuis la mise en vigueur du Pacte pour un Enseignement d'excellence en 2017¹, l'enseignement obligatoire en Belgique francophone fait l'objet d'une réforme structurelle d'ampleur. Cette réforme vise principalement à améliorer la qualité globale de l'enseignement, à réduire les inégalités scolaires et à renforcer la maîtrise des apprentissages fondamentaux pour l'ensemble des élèves.

L'un des axes majeurs de cette réforme est la mise en place d'un tronc commun étendu jusqu'à la troisième année du degré secondaire (S3), applicable progressivement à partir de la rentrée 2026 pour la première secondaire². Dans cette logique, les élèves suivent un parcours commun plus long, sans orientation précipitée vers des cursus différenciés, afin de retarder les choix de filières et de garantir à tout le monde une base commune de compétences³.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la suppression de la première année différenciée (1D)⁴. Jusqu'à présent, la 1 D constituait un dispositif spécifique destiné principalement aux jeunes n'ayant pas obtenu le Certificat d'études de base (CEB) ou présentant des difficultés scolaires importantes, parmi lesquels figuraient des élèves issus de l'enseignement **individualisé**⁵ ou **spécialisé**⁶ en primaire. Cette année visait à offrir, quand c'est nécessaire dans le parcours scolaire de l'élève, un passage progressif vers l'enseignement secondaire dit "ordinaire". Le but de cette transition est de consolider les acquis (français, mathématiques et éveil) ainsi que l'accompagnement pédagogique pour la suite du parcours scolaire.

¹ Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. [Pacte pour un Enseignement d'excellence](#), consulté en juin 2026

² Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *Pacte pour un Enseignement d'excellence. Apprentissages à l'école : Le tronc commun, un nouveau parcours*. [Le tronc commun, un nouveau parcours](#), consulté en juin 2026

³ La Ligue (s.d.). *Le Pacte pour un Enseignement d'excellence : Le plan de pilotage des écoles et les contrats d'objectifs*. [Le Pacte pour un Enseignement d'excellence – Le plan de pilotage des écoles et les contrats d'objectifs | La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente](#), consulté en juin 2026

⁴ Mouvement Réformateur (MR) (2026). *Réforme du 1er degré secondaire : remettre l'école sur ses fondamentaux*. [Réforme du 1er degré secondaire : remettre l'école sur ses fondamentaux - MR](#), consulté en juin 2026

⁵ L'enseignement individualisé est une approche pédagogique à adapter les méthodes d'apprentissage, les objectifs et le suivi aux besoins, aux ressources et au rythme de chaque élève, tout en restant dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Il vise à favoriser la progression de chacun grâce à des outils comme le plan individuel d'apprentissage (PIA).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.) : De la démarche au document – Un plan individuel d'apprentissage avec et pour l'élève utile pour la mise en place d'un processus d'intégration* (Circulaire n° 4235) [Microsoft Word – CIRCULAIRE - Page de garde ordinaire.doc](#), consulté en juin 2026

⁶ L'enseignement spécialisé lui concerne les élèves qui ont des difficultés à suivre dans l'enseignement ordinaire ou qui présentent un handicap (physique ou mental ; temporaire ou durable) nécessitant un cadre plus adapté. Ce type d'enseignement compte sur des besoins propres à chaque élève et s'ajuste à son rythme grâce à des programmes personnalisés (les 9 types).

Belgium.be (s.d.). *Enseignement spécialisé*. [Enseignement spécialisé | Belgium.be](#), consulté en juin 2026

La suppression de la 1 D s'accompagne d'un changement de cadre : les élèves concernés sont désormais intégrés directement en première secondaire dite commune, avec la mise en place de dispositifs d'accompagnement pédagogique personnalisé et de suivi individualisé⁷. Cette orientation s'inscrit dans une détermination, via le Pacte pour l'Enseignement d'excellence, de promouvoir une école plus inclusive, où les difficultés scolaires sont prises en charge au sein même de la classe ordinaire plutôt que par des structures séparées.

Cependant, ce changement soulève de nombreuses interrogations dans le secteur. Parmi elles, notons celles qui concernent **les élèves avec des troubles d'apprentissage (enseignement spécialisé de type 8)**⁸. Ces jeunes rencontrent des difficultés durables, souvent invisibles, qui n'affectent pas leurs capacités intellectuelles, mais nécessitent toutefois des adaptations pédagogiques constantes pour permettre un accès effectif aux apprentissages. Dans le cadre de l'interruption de la 1 D, ces élèves se trouvent confrontés à un environnement académique plus exigeant, sans année de transition dédiée, et dans un contexte où l'offre d'enseignement spécialisé au niveau secondaire est plus limitée que pour d'autres types de besoins spécifiques des élèves⁹. La disparition de la 1 D pose dès lors la question de la continuité des apprentissages, des conditions de réussite scolaire et des perspectives d'orientation réelle pour ce public particulier qui requiert une approche spécifique.

Afin de mesurer pleinement les effets potentiels de cette réforme, il convient toutefois de préciser ce que recouvre l'enseignement spécialisé de type 8, tant en termes de public que de modalités d'orientation et de réalités pédagogiques. Alors, ce type d'enseignement s'adresse aux élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (comme la dyslexie, la dyscalculie ou la dysphasie), en l'absence de déficience intellectuelle ou sensorielle. Ces jeunes ont généralement des capacités cognitives dans la norme, mais rencontrent des difficultés importantes dans des apprentissages de base tels que la lecture, l'écriture ou le calcul, souvent accompagnées de problèmes d'attention, de mémorisation ou d'estime de soi¹⁰. Le type 8 est organisé principalement dans l'enseignement primaire (historiquement absent du maternel), avec pour objectif initial de permettre une réintégration future dans l'enseignement ordinaire¹¹. L'orientation vers ce type d'enseignement ne repose pas sur une simple décision des parents ou de l'école : elle nécessite un rapport d'inscription établi par

⁷ Hutin, Charlotte (2025) Les élèves sans CEB intégrés en première secondaire commune dès 2026, Le Soir. [Les élèves sans CEB intégrés en première secondaire commune dès 2026 - Le Soir](#), consulté en juin 2026

⁸ Paulus, Maï (2018). *Le parcours scolaire vécu par les parents d'enfants scolarisés en enseignement de type 8 : quelles réalités en 2018 ?*, ASPH. [LE PARCOURS SCOLAIRE VÉCU PAR LES PARENTS D'ENFANTS SCOLARISÉS EN ENSEIGNEMENT DE TYPE 8 ;](#), consulté en juin 2026

⁹ Pierard, Alice (2013). *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire* (Analyse UFAPEC N° 01.13). [Ufapec - 01.13/ Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire](#), consulté en juin 2026

¹⁰ Établissement d'enseignement spécialisé "Les Cerisiers" (s.d.). *L'enseignement spécialisé de type 8. L'enseignement spécialisé de type 8 – Les Cerisiers*, consulté en juin 2026

¹¹ Pierard, Alice (2013). *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire* (Analyse UFAPEC N°01.13). [Ufapec - 01.13/ Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire](#), consulté en juin 2026

un centre PMS ou un organisme agréé, fondé sur une évaluation pluridisciplinaire (psychologique, pédagogique, sociale)¹². Cette attestation précise le type d'enseignement jugé le plus adapté aux besoins de l'élève. En théorie, cette orientation doit se faire dans l'intérêt de l'enfant et après avoir envisagé les possibilités de maintien dans l'enseignement ordinaire avec des aménagements¹³.

Néanmoins, le type 8 fait l'objet de critiques importantes. Il regroupe une proportion élevée d'élèves dans l'enseignement spécialisé primaire (environ 39% des élèves spécialisés en 2013-2014¹⁴), ce qui interroge sur son usage et ses critères d'attribution. Les Associations de Parents soulignent que la catégorie des "troubles d'apprentissages" est relativement floue et hétérogène, ce qui peut conduire à des orientations parfois discutables ou trop rapides, notamment pour des élèves en difficulté scolaire sans trouble clairement diagnostiqué. De plus, l'objectif de réintégration dans des écoles ordinaires n'est que partiellement atteint, puisqu'environ un élève sur deux seulement retourne effectivement dans le système ordinaire, les autres poursuivant souvent d'autres filières du spécialisé¹⁵.

Ces éléments montrent que, malgré son intention d'apporter une réponse adaptée aux élèves "dys", le type 8 révèle déjà certaines fragilités structurelles du système, surtout en matière d'orientation, de définition du public cible et de trajectoires scolaires des élèves. Ces éléments font partie des enjeux qui seront au cœur des réformes ultérieures.

C'est dans cette tension entre objectifs inclusifs, exigences accrues et réalités pédagogiques et de terrain que s'inscrit la présente analyse. Celle-ci interroge les motivations législatives ayant conduit à la suppression de la 1 D, en mettant en lumière les choix politiques qu'elle révèle, ainsi que les impacts potentiels, parfois sous-estimés, de cette mesure sur les parcours scolaires des élèves sortants de l'enseignement primaire de type 8. Cette analyse considérera la réforme non seulement comme un dispositif technique, mais comme une décision politique produisant des effets concrets sur le terrain. Ces effets sont régulièrement questionnés, voire critiqués, par différents acteurs : enseignant, professionnels de l'accompagnement, parents et jeunes concernés eux-mêmes.

Cette réflexion ne se limite pas à l'analyse du cadre institutionnel, mais questionne les conditions réelles d'accès à une scolarité inclusive et équitable pour des élèves présentant des troubles d'apprentissage et/des besoins spécifiques, souvent invisibilisés dans les dispositifs scolaires. Elle met en évidence à la fois les opportunités annoncées par la réforme, mais aussi ses incohérences, ses zones de fragilité et les risques qu'elle comporte lorsqu'elle

¹² Handicap Brussels (2025). *L'inscription dans l'enseignement spécialisé*. [L'inscription dans l'enseignement spécialisé | handicap.brussels](https://handicap.brussels), consulté en juin 2026

¹³ Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). Enseignement spécialisé : Inscription. [Inscription dans l'enseignement spécialisé - Enseignement](#), consulté en juin 2026

¹⁴ Messaoudi, Ouiam (2016). *L'enseignement de type 8 : une réponse pour qui ?*, ASPH. [L'accès à la culture pour les personnes handicapées : l'ascenseur culturel est-il en panne... ?](#), consulté en juin 2026

¹⁵ Pierard, Alice. (2013). *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire* (Analyse UFAPEC N°01.13). [Ufapec - 01.13/ Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire](#), consulté en juin 2026

ne prend pas suffisamment en compte certains publics, comme les élèves en situation de handicap ou à besoins spécifiques. En ce sens, cette analyse apparaît particulièrement pertinente pour les acteurs associatifs engagés dans la défense des droits des personnes en situation de handicap, tels qu’Esenca, tout en s’adressant plus largement aux professionnels du secteur éducatif et aux décideurs politiques. Ces enjeux seront approfondis et analysés de manière détaillée dans la suite du travail.

Un cadre juridique qui évolue dans un esprit de meilleure inclusion des élèves.

La suppression de la 1 D s’inscrit dans une évolution du cadre normatif du droit à l’éducation vers un modèle davantage inclusif. Cette évolution repose à la fois sur des engagements internationaux, sur la législation belge en matière de non-discrimination et de droit à l’éducation, ainsi que sur les orientations du Pacte pour un Enseignement d’excellence. Cette question se pose dans un contexte où l’enseignement spécialisé continue de concerner une part importante de la population scolaire et où cette demeure relativement stable au fil des dernières années (par exemple, entre 2020 et 2024, le pourcentage d’élèves en enseignement spécialisé primaire, est resté constant à 4.7% ce qui représentant plus de 1800 élèves).

Au niveau international, la Belgique est liée par la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDHP)¹⁶, ratifiée par la Belgique en 2009. L’article 24 de cette Convention¹⁷ oblige les États membres à garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux, grâce à des mesures de soutien adaptées et des ajustements pédagogiques appropriés. Le Comité des droits des personnes handicapées¹⁸ précise que la ségrégation scolaire ne constitue pas une réponse appropriée aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. Cela vaut aussi pour les dispositifs spécifiques ou présentés comme transitoires¹⁹.

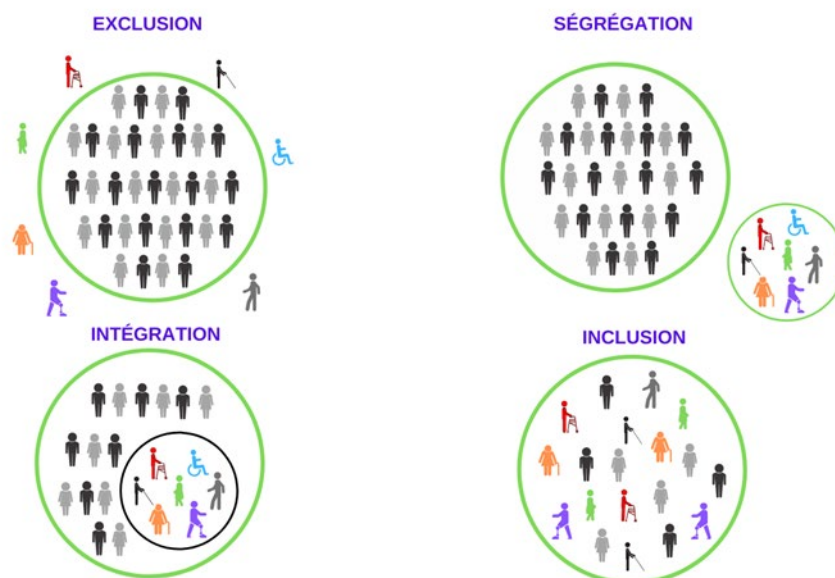
¹⁶ Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l’homme. (s.d.). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. [Convention relative aux droits des personnes handicapées | OHCHR](#), consulté en juin 2026

¹⁷ United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (s.d.). *Article 24 — Education*. [Article 24 - Education | Division for Inclusive Social Development \(DISD\)](#), consulté en juin 2026

¹⁸ Le Comité des droits des personnes handicapées est un organe d’experts indépendants chargé de surveiller la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées par les États parties, d’en interpréter les dispositions et de formuler des recommandations, notamment à travers l’examen des rapports étatiques et, le cas échéant, de plaintes individuelles.

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l’homme. (s.d.). *Comité des droits des personnes handicapées : Introduction*. [Introduction | OHCHR](#), consulté en juin 2026

¹⁹ Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2016). *General comment No.4 on Article 24 -the right to inclusive education*. [General comment No. 4 on Article 24 - the right to inclusive education | OHCHR](#), consulté en juin 2026



Source image : Esenca²⁰

Exclusion	Modèle dans lequel certaines personnes sont tenues à l'écart des institutions communes, ce qui limite ou empêche leur participation sociale et éducative.
Ségrégation	Organisation reposant sur des dispositifs séparés, destinés à des publics spécifiques, maintenant une distance structurelle avec les institutions ordinaires.
Intégration	Modèle dans lequel la personne à besoins spécifiques est accueillie dans le cadre ordinaire à condition de s'y adapter, sans transformation profonde du système.
Inclusion	Approche fondée sur le modèle social du handicap, où c'est l'environnement et le système qui s'adaptent à la diversité des individus afin de garantir la participation de toutes et tous.

Dans cette perspective, l'existence de dispositifs distincts tels que la 1 D apparaît donc fragilisé sur le plan juridique. Bien que la 1 D ne relève pas de l'enseignement spécialisé au sens strict, elle organisait une prise en charge séparée d'élèves identifiés principalement sur la base de leurs difficultés scolaires ou de leurs troubles d'apprentissage. Ce dispositif se heurte aux exigences internationales d'adaptation du système ordinaire, qui doit devenir accessible à toutes et tous sans recourir à des structures parallèles. Cette lecture appelle toutefois certaines nuances. Comme dans de nombreux systèmes éducatifs, de tels dispositifs ont été instaurés afin de répondre à des besoins identifiés sur le terrain et de

²⁰ Paulus, Maï (2020). *Exclusion, intégration, inclusion : des modèles de société derrière les mots*, ASPH. [EXCLUSION, INTÉGRATION, INCLUSION : DES MODÈLES DE SOCIÉTÉ DERRIÈRE DES MOTS](#), consulté en juin 2026

proposer un accompagnement à des élèves rencontrant des difficultés importantes lors de leur rentrée en secondaire. Si les textes internationaux privilégient une transformation du système ordinaire pour pouvoir accueillir tous les élèves²¹, ils consacrent également le droit à une éducation inclusive fondée sur l'égalité des chances et la non-discrimination. Néanmoins, pour une minorité de jeunes présentant des besoins très spécifiques, l'accès immédiat à un cadre ordinaire pleinement inclusif peut s'avérer difficile sans accompagnement renforcé ou des dispositifs adaptés. Cette situation met en lumière la tension entre l'objectif de conformité aux principes de l'éducation inclusive et la prise en compte des réalités locales ainsi que de la diversité des besoins rencontrés sur le terrain.

Ces principes se retrouvent en droit belge, notamment à travers les règles relatives à la non-discrimination et aux aménagements raisonnables²². Ceux-ci obligent les établissements à mettre en place des dispositions organisationnelles et/ou matérielles. Le but de ces ajustements est de permettre à l'élève en situation de handicap ou à besoins spécifiques de participer effectivement à l'enseignement ordinaire, dans la limite de ce qui peut être raisonnablement exigé de l'établissement. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ces obligations renforcent la responsabilité des écoles "ordinaires" dans l'accueil des élèves à besoins spécifiques²³.

Au regard de ces orientations, la 1 D a fait l'objet de critiques à la fois pédagogiques et symboliques. Conçue initialement comme un dispositif transitoire, elle a progressivement été associée à un risque de stigmatisation, en regroupant des élèves identifiés par leurs difficultés et en les orientant vers une trajectoire distincte dès l'entrée dans le secondaire. Elle tendait également à concentrer des élèves cumulant difficultés scolaires et vulnérabilités sociales, contribuant à une différenciation précoce des parcours²⁴. Certaines analyses médiatiques vont même jusqu'à qualifier ces classes différenciées de "classes poubelles"²⁵. La suppression de la 1D s'inscrit dès lors dans une logique de mise en conformité avec les exigences d'inclusion. L'entrée directe en première secondaire commune, accompagnée de dispositifs de différenciation précoce des parcours, traduit une priorité donnée à l'inclusion au sein du cadre ordinaire.

²¹ Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2016). *General comment No.4 on Article 24 -the right to inclusive education*. [General comment No. 4 on Article 24 - the right to inclusive education | OHCHR](#), consulté en juin 2026

²² Services Droit des Jeunes, « Les aménagements raisonnables », Journal du droit des Jeunes, n° 447, septembre 2025, pp. 26-28. [JDJ-447-Les-amenagements-raisonnables.pdf](#)

²³ Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). Mise en oeuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (Circulaire 6831). [45382_000.pdf](#), consulté en juin 2026

²⁴ Paulus, Maï (2019) *Enseignement spécialisé : UNE SÉGRÉGATION OPÉRÉE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE*. [Enseignement spécialisé : UNE SÉGRÉGATION OPÉRÉE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE – Soralia](#), consulté en juin 2026

²⁵ Ernens, Catherine (2026) *Enseignement : fini les classes poubelle... Instaurées dans les années 80, les "premières différenciées" n'ont jamais sauvé d'élève en difficulté*, Le Moustique. [Enseignement : Fini les classes poubelle... Instaurées dans les années 80, les "premières différenciées" n'ont jamais sauvé d'élève en difficulté - Moustique](#), consulté en juin 2026

Cette évolution revêt une importance particulière pour les élèves type 8. En 2023-2024, plus de 2400 élèves étaient scolarisés dans ce type d'enseignement au niveau secondaire en FWB²⁶. Pour ces élèves, la capacité du système éducatif à apporter des réponses adaptées constitue un enjeu central. Ces élèves présentent des troubles spécifiques des apprentissages, tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie ou encore la dyspraxie, auxquels peut s'ajouter un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Lorsque ces troubles ont un impact significatif sur la participation scolaire, ces troubles relèvent du champ du handicap au sens du droit de la non-discrimination²⁷ et ouvrent, à ce titre, l'accès à des aménagements raisonnables.

Dans cette perspective, conformément à l'approche portée pour la CDHP, le handicap résulte de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les obstacles présents dans son environnement. Les adaptations ne constituent dès lors pas des mesures accessoires, mais des conditions nécessaires à l'exercice effectif du droit à l'éducation dans l'enseignement ordinaire. Cette approche déplace l'attention des difficultés individuelles vers la responsabilité du système scolaire à créer un environnement accessible et inclusif pour tous les élèves. Nous verrons toutefois que, sur le terrain, l'application de ce principe et le respect de la démarche de cette évolution est plus complexe qu'il n'y paraît.

Confronter l'intention de la réforme avec la réalité de terrain

Du point de vue du législateur, la suppression de la 1 D s'inscrit dans une transformation du premier degré visant à rendre le parcours commun plus ouvert à la diversité des profils. En supprimant ce dispositif différencié dès l'entrée en secondaire, les autorités affirment que l'enseignement ordinaire doit pouvoir accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins. Cette orientation s'inscrit dans une politique publique éducative plus large, portée notamment par les objectifs du Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui lutte contre l'échec scolaire et la réduction des inégalités par le report des orientations précoces. L'inclusion devient ainsi un principe structurant du système éducatif, impliquant une adaptation des pratiques pédagogiques au sein du cadre commun.

Cette réforme poursuit un objectif symbolique fort : limiter les effets d'étiquetage et de marginalisation scolaire associés aux dispositifs différenciés. Plusieurs analyses montrent que ces dispositifs tendent à concentrer des élèves en difficulté, produisant des effets de stigmatisation dès le début de la secondaire²⁸. La 1 D a ainsi été perçue comme un espace de

²⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). Enseignements spécialisés : Chiffres clés. [Enseignement spécialisé - Chiffres Clés](#), consulté en juin 2026

²⁷ Pierard, Alice. (2013). *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire* (Analyse UFAPEC N°01.13). [Ufapec - 01.13/ Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire](#), consulté en juin 2026

²⁸ Verhoeven, M., & Dubois Shaik, F. (2021). 7. L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone. In F. Lorcerie (éd.), *Éducation et diversité*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147220>, consulté en juin 2026

relégation, pouvant assigner les élèves à des trajectoires moins valorisées²⁹. Sa suppression vise au contraire à maintenir des parcours ouverts en retardant l'orientation et en renforçant l'égalité des chances.

Toutefois, les effets à venir de la réforme doivent être analysés avec prudence et à partir des situations concrètes, en particulier pour les élèves issus de l'enseignement spécialisé de type 8. Pour ces élèves, la suppression de la 1 D implique une entrée directe en première secondaire commune, sans année de transition. Or, le passage vers la secondaire constitue déjà une étape exigeante, marquée par un rythme plus soutenu, une autonomie plus poussée et une évolution des attentes scolaires. Cette transition représente en elle-même un défi pour une grande partie des élèves, confrontés à de nouveaux repères, à des méthodes de travail différentes et souvent, à un changement d'établissement. Constituant une étape particulièrement sensible, cette période de transition peut entraîner une baisse des performances académiques, de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle chez certains élèves, ce qui fragilise leur rapport à l'école³⁰. Ces inquiétudes sont d'autant plus marquées pour les élèves à besoins spécifiques, pour lesquels le passage vers un nouvel environnement scolaire implique une adaptation importante à de nouveaux repères, à une organisation différente et à des attentes accrues³¹.

Cette difficulté est accentuée par une spécificité du type 8 : l'absence de prolongement équivalent dans l'enseignement secondaire spécialisé³². Les élèves concernés sont donc orientés presque exclusivement vers l'enseignement ordinaire, plus particulièrement en 1D, ou à défaut vers l'enseignement de type 1, destiné aux élèves présentant un handicap mental léger³³. Dans ce contexte, la multiplication des enseignants, l'augmentation du rythme scolaire et la complexification des exigences organisationnelles peuvent constituer, pour les jeunes reconnus comme ayant des troubles d'apprentissage, des obstacles significatifs à la réussite scolaire, mais aussi leur estime d'eux-mêmes. La suppression de la 1 D accentue la responsabilité du système scolaire dans la prise en charge de ces élèves et peut être une source réelle d'inquiétude et de fragilisation des élèves concernés. Lorsque les difficultés d'apprentissage ne sont pas suffisamment prises en charge, elles peuvent s'inscrire dans un

²⁹ Ferrera, M. et Friant, N. (2014) Comment les élèves du premier et dernier degré d'enseignement secondaire se représentent-ils les différentes filières (Université de Mons). [Microsoft Word - wp_fin.docx](#), consulté en juin 2026

³⁰ Bernard, S. et Georges, N. (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire* (Université de Liège). [RE DecrochageTransitionPrimaireSecondaire Outil 2008.pdf](#), consulté en juin 2026

³¹ Pierard, Alice (2015). Transition primaire-secondaire dans l'enseignement spécialisé pour les élèves à besoins spécifiques : un frein ou une chance pour poursuivre leur projet de vie ? (Analyse UFAPEC N°04.15). [transition-prim-sec-vers-specialise.pdf](#), consulté en juin 2026

³² Pierard, Alice. (2013). *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire* (Analyse UFAPEC N°01.13). [Ufapec - 01.13/ Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire](#), consulté en juin 2026

³³ UFAPEC (2020). *Transition de l'enfant de 6e primaire spécialisé (type 8) vers une 1e secondaire ordinaire avec intégration permanente totale (T8)* (Fiche boîte à outils). [Gadugi 2](#), consulté en juin 2026

processus progressif de désengagement, caractérisé par un sentiment d'échec, des orientations subies et un risque accru de décrochage scolaire³⁴.

L'effectivité de la réforme repose sur la mise en place d'un environnement adapté, clair et inclusif. Elle suppose également la mobilisation de moyens conséquents tant au niveau méthodologique, que d'ordre financier ou encore du personnel adéquat et en nombre pour mettre en œuvre cette nouvelle réforme. Cela inclut également les aménagements raisonnables et de la différenciation pédagogique. Si ces principes sont bien établis sur le plan normatif, leur application reste variable selon les établissements, les moyens disponibles et la formation des équipes éducatives³⁵. Cette variabilité constitue un enjeu majeur pour les élèves les plus vulnérables ou présentant des troubles et besoins spécifiques.

Dans ce contexte, la mise en œuvre effective de cette réforme soulève plusieurs questions fondamentales : quels dispositifs concrets d'accompagnement sont prévus pour soutenir ces élèves dans cette transition ? Les équipes éducatives disposent-elles des moyens nécessaires, tant humains que financiers, pour répondre à l'hétérogénéité accrue des classes ? Des formations spécifiques ont-elles été mises en place afin de permettre aux enseignants d'adapter leurs pratiques à des publics aux besoins plus diversifiés ?

Ces interrogations mettent en lumière un enjeu central des politiques éducatives : celui de l'écart possible entre les objectifs affichés en matière d'inclusion et les conditions réelles de leur application sur le terrain. En effet, à court terme, certains risques peuvent apparaître pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage, notamment une aggravation des difficultés, un risque supérieur de redoublement ou de décrochage et une orientation subie³⁶. En l'absence de difficultés visibles ou de déficience intellectuelle, les besoins spécifiques des élèves de type 8 peuvent être sous-estimés, ce qui augmente le risque d'un accompagnement insuffisant et inadapté dans le cadre commun.

Par conséquent, si la réforme s'inscrit clairement dans une logique d'inclusion et d'égalité des chances, son efficacité relève des conditions concrètes de mise en application. L'accès à la classe ordinaire ne garantit pas, en soi, une inclusion effective : celle-ci dépend notamment des différents moyens effectivement mobilisés pour répondre aux besoins des élèves. Ce décalage entre les besoins réels des élèves et les réponses apportées par le système peut renforcer les inégalités et interroger la capacité effective de l'école à garantir un environnement inclusif pour toutes et tous.

De plus, au-delà des dimensions pédagogiques et organisationnelles, l'inclusion soulève également des enjeux de citoyenneté et de vivre-ensemble au sein de la classe. Elle suppose

³⁴ Amen, Thalia (2026). *Comprendre les facteurs du décrochage scolaire* (Analyse Ligue des Droits de l'Enfant). [Microsoft Word - le décrochage scolaire.docx](#), consulté en juin 2026

³⁵ UNIA (2023). Apprendre et étudier avec un handicap : aménagements raisonnables dans l'enseignement (2023). [Apprendre et étudier avec un handicap : brochure \(2023\) | Unia](#), consulté en juin 2026

³⁶ Amen, Thalia (2026). *Comprendre les facteurs du décrochage scolaire* (Analyse Ligue des Droits de l'Enfant). [Microsoft Word - le décrochage scolaire.docx](#), consulté en juin 2026

un travail collectif autour de l'acceptation de la diversité, de la coopération entre élèves et de la compréhension des différences. En l'absence de ce travail, des phénomènes de stigmatisation, de mise à l'écart ou de discrimination peuvent persister à l'échelle des interactions quotidiennes entre élèves, fragilisant ainsi les objectifs inclusifs poursuivis par la réforme.

Une mise en œuvre partagée ?

La suppression de la première année différenciée déplace les enjeux de l'inclusion vers leur traduction concrète dans les pratiques scolaires. Dès lors, l'attention ne porte plus uniquement sur les principes qui fondent la réforme, mais sur la capacité du système éducatif à en assurer une application effective. Dans ce contexte, plusieurs points de vigilance émergent de l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en œuvre et la défense du droit à l'éducation — notamment les équipes enseignantes, les directions, les autorités politiques, les organes de concertation, les acteurs associatifs, ainsi que les parents et les élèves eux-mêmes. Ces questions reflètent le caractère collectif et multidimensionnel des politiques éducatives, dont la réussite dépend largement de l'engagement et de la coordination de ces différents acteurs³⁷.

Un premier élément concerne la capacité du système ordinaire à répondre de manière adaptée aux besoins des élèves présentant des troubles d'apprentissage, en particulier celles et ceux issus du type 8. L'intégration au cadre commun ne garantit pas en soi des conditions d'apprentissage adéquates. La qualité des réponses apportées dépend en grande partie des ressources disponibles, de la formation des équipes éducatives et de l'organisation interne des établissements. Cette variabilité peut conduire à des situations très contrastées, dans lesquelles certains élèves bénéficient d'un accompagnement effectif alors que d'autres se trouvent confrontés à des difficultés insuffisamment prises en charge, avec un impact direct sur la qualité de leur scolarité.

Un deuxième point d'attention réside dans l'implémentation des aménagements raisonnables. Si leurs reconnaissances sont bien établies sur le plan juridique³⁸, leur application concrète reste inégale, faute de moyens ou de conditions adaptés, malgré leur reconnaissance³⁹. L'enjeu ne se situe donc plus seulement dans l'existence de ces droits, mais dans leur effectivité réelle au sein des pratiques scolaires. La reconnaissance et l'implémentation des aménagements reposent fréquemment sur l'initiative des familles, ce qui peut renforcer les inégalités entre les élèves selon les ressources et le niveau

³⁷ Charbonnier, É. et Gouédard, P. (2020). Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 131-141.

³⁸ UNIA (2023). *Le droit à une éducation inclusive et aux aménagements raisonnables des enfants et des jeunes en situation de handicap : qui, quoi, pourquoi?* [Éducation inclusive et aménagements raisonnables : qui, quoi,...](#) | Unia, consulté en juin 2026

³⁹ UNIA (2022). *L'absence d'aménagements raisonnables à l'école prise en compte lors de l'évaluation finale d'une élève*. [L'absence d'aménagements raisonnables prise en compte lors de...](#) | Unia, consulté en juin 2026

d'information disponible. Ici, les acteurs associatifs, comme Esenca, jouent un rôle central de suivi, d'alerte et de mise en visibilité des écarts éventuels entre les normes juridiques et leur traduction sur le terrain. Ils contribuent notamment à documenter les situations où les adaptations prévues ne sont pas mises en place ou se révèlent insuffisantes face aux besoins des élèves.

Un troisième élément concerne l'évolution des parcours scolaires dans ce nouveau cadre. L'absence d'un dispositif de transition comme la 1 D peut accentuer certaines fragilités, en particulier lors du passage vers l'enseignement secondaire plus exigeant. Pour les élèves du type 8, cela peut se traduire par un risque accru de difficultés persistantes, de redoublement, d'orientations subies ou de décrochage⁴⁰.

Par ailleurs, ces trajectoires s'inscrivent dans un système éducatif structuré par des mécanismes d'orientation qui influencent fortement les parcours des élèves. Il est important de noter que ces orientations ne relèvent pas toujours d'un choix pleinement volontaire, mais peuvent conduire à des processus de relégation vers certaines filières, comme l'enseignement qualifiant (qui comprend l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel)⁴¹. Cette dynamique s'accompagne d'une hiérarchisation des différentes formes d'enseignement, dans laquelle les filières générales sont souvent perçues comme plus valorisées, tandis que les filières techniques et professionnelles peuvent être associées à des parcours de second choix⁴².

Ces trajectoires doivent faire l'objet d'une attention particulière et d'un suivi systématique afin d'en objectiver les effets et d'en identifier les mécanismes. Cependant à ce stade, la question reste ouverte quant à l'existence de dispositifs d'évaluation systématiques permettant d'objectiver les effets de cette réforme sur les différents profils d'élèves⁴³.

En outre, la réforme met en évidence le rôle déterminant des familles dans l'accès effectif aux droits. Celles-ci sont souvent en première ligne pour initier et soutenir les démarches liées aux aménagements raisonnables. Néanmoins, toutes ne disposent pas des mêmes ressources ni du même niveau d'information, ce qui peut engendrer des inégalités dans la capacité à faire valoir les droits de l'élève. Dans ce contexte, l'accès à une information claire ainsi qu'un accompagnement adapté constitue un enjeu essentiel pour limiter ces disparités.

⁴⁰ Peeters, Benoît (2025). *Cache ce décrochage scolaire que je ne saurais voir* (Analyse FAPEO 06/2025), FAPEO. [FAPEO Analyse décrochage scolaire.pdf](#), consulté en ligne 2026

⁴¹ Franquet, A., Friant, N. et Demeuse, M. (2010). S'orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnel*, 39/4. (*S'orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix.*, consulté en juin 2026

⁴² Ferrera, M. et Friant, N. (2014) Comment les élèves du premier et dernier degré d'enseignement secondaire se représentent-ils les différentes filières (Université de Mons). [Microsoft Word - wp_fin.docx](#), consulté en juin 2026

⁴³ De Schepper, Mélanie (2020). *Le principe de l'inclusion doit-il passer par l'abandon du communautarisme ?*, ASPH. [Le principe d'inclusion doit-il passer par l'abandon du communautarisme ?](#), consulté en juin 2026

Dans l'ensemble, ces différents éléments soulignent l'importance d'un suivi attentif des effets de la réforme au-delà de ses intentions initiales. Ils confirment également le rôle spécifique des acteurs associatifs, qui occupent une position clé pour documenter les réalités du terrain, soutenir les personnes concernées et contribuer à une mise en œuvre efficace du droit à une éducation inclusive. Ainsi, la réussite de la réforme dépend moins de son ambition normative que de sa capacité à produire, dans les pratiques, des conditions réellement équitables pour les élèves présentant des troubles d'apprentissages, notamment pour les élèves en situation de handicap.

Conclusion :

La suppression de la première année différenciée (1 D) s'inscrit donc dans une transformation profonde du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle est portée par une volonté affirmée de renforcer l'inclusion et de retarder les mécanismes d'orientation précoce. Comme l'analyse l'a montré, cette réforme trouve ses fondements dans un cadre normatif en évolution, marqué par les exigences internationales en matière de droit à une éducation inclusive, les principes de non-discrimination et les orientations du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Elle traduit un changement de paradigme, passant d'une logique de dispositifs distincts à une adaptation du cadre ordinaire aux besoins de tous les élèves.

Du point de vue du législateur, l'élimination de la 1 D poursuit des objectifs clairs : imiter la stigmatisation liée aux parcours différenciés, renforcer l'égalité des chances et garantir un socle commun de compétences plus large. Toutefois, l'analyse met en évidence que ces ambitions s'accompagnent d'enjeux importants en termes de mise en œuvre, en particulier pour les élèves présentant des troubles d'apprentissages issus du type 8. L'intégration directe dans l'enseignement secondaire commun, sans année de transition, peut accentuer certaines faiblesses, notamment dans un contexte où les pratiques pédagogiques et les ressources disponibles restent inégales selon les établissements.

De plus, si le modèle inclusif constitue aujourd'hui une référence normative forte, il convient de reconnaître que sa mise en pratique ne peut répondre de manière uniforme à l'ensemble des situations. Bien qu'elle représente un horizon souhaitable, l'inclusion se confronte à des limites liées à des réalités individuelles et à des capacités institutionnelles parfois insuffisantes pour répondre à tous les besoins.

Ainsi, l'enjeu central ne réside pas uniquement dans la pertinence des objectifs poursuivis, mais dans la capacité du système scolaire à les traduire concrètement, avec des moyens adéquats dédiés par les politiques publiques et les administrations. L'effectivité des aménagements raisonnables, la qualité de la différenciation pédagogique et l'accompagnement des parcours individuels constituent des conditions déterminantes. À défaut, ces changements risquent de produire, malgré leurs intentions, de nouvelles formes d'inégalités.

Dès lors, la suppression de la 1 D ne peut être évaluée uniquement sur base de ses principes, mais doit être appréciée à partir de ses impacts concrets sur les parcours scolaires. Elle invite à interroger plus largement la capacité du système éducatif à concilier inclusion et équité, en garantissant que l'accès au cadre commun s'accompagne effectivement des moyens nécessaires pour répondre à la diversité des besoins. C'est à cette condition que la réforme pourra contribuer à une scolarité réellement inclusive, en particulier pour les élèves présentant des troubles d'apprentissages souvent moins visibles, mais nécessitant un soutien structuré et durable dans un environnement inclusif et accessible.

Pour citer cette production

HORNER, Lilian (2026). « Inclusion et réforme scolaire : quels effets pour les élèves à besoins spécifiques ? », Analyse Éducation Permanente, Esenca.

URL : www.Esenca.be

Esenca

Esenca défend toutes les personnes en situation de handicap, atteintes de maladie grave, chronique ou invalidante.

Véritable syndicat des personnes en situation de handicap depuis plus de 100 ans, Esenca agit concrètement pour **faire valoir les droits de ces personnes** : lobbying politique, lutte contre toutes formes de discriminations, campagnes de sensibilisations, services d'aide et d'écoute, apport et partage d'expertise pour construire une société toujours plus inclusive, etc.

Nos missions, services et actions

- 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
- Lobbying et plaidoyer politique via de nombreux mandats

Un contact center

Pour toute question sur le handicap ou les maladies graves et invalidantes, composez le **02 515 19 19** du lundi au vendredi de 8h à 12h. Il s'agit d'un service gratuit et ouvert à toutes et tous.

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 de maladie grave et invalidante, Esenca dispose d'un service technique spécialisé dans le conseil, la guidance et l'investigation dans le cadre des législations de protection de la personne en situation de handicap.

Cellule Anti-discrimination

Esenca identifie les situations de discriminations relatives au handicap et en assure le suivi : écoute, interpellations, médiation, recherche de solutions avec la personne concernée, etc.

Esenca collabore avec UNIA pour les situations discriminantes liées au « critère protégé » du handicap. Cela veut dire qu'Esenca peut introduire un signalement directement auprès d'Unia à la demande d'une personne. Votre employeur refuse de mettre en place les aménagements de travail recommandés par votre médecin ? Votre enfant rencontre des difficultés au sein de son école pour bénéficier d'adaptations nécessaires lors des contrôles ou des examens ? Votre administration communale ne donne pas de suite favorable à votre demande d'emplacement de parking PMR ? N'hésitez pas à prendre contact avec la cellule anti-discrimination. Elle investiguera la situation et si cela s'avère nécessaire et avec votre accord, signalera la situation à UNIA. La cellule anti-discrimination peut alors vous aider à faire parvenir tous les éléments dont auront besoin les services d'Unia afin de procéder à l'analyse de votre dossier.

Handyaccessible

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

- Effectuer des visites de bâtiments et de sites et proposer des aménagements adaptés
- Analyser des plans et vérifier si les réglementations régionales sont respectées
- Auditer les événements et bâtiments selon les critères d'usages "Access-i" et délivrer une certification
- Proposer un suivi des travaux pour la mise en œuvre de l'accessibilité

Un travail d'information, de communication et d'interpellations

Au quotidien, Esenca communique via de nombreux canaux pour favoriser la connaissance des droits fondamentaux dont celui de l'accès à l'information, la sensibilisation et la diffusion d'informations liées au secteur du handicap : newsletter, guides et brochures, périodique Handylogue, réseaux sociaux, contribution à la presse associative, communiqués de presse, etc. Le magazine Handylogue propose par ailleurs une déclinaison de l'ensemble des articles en Facile à Lire à et Comprendre (FALC).

Notre association exerce activement de très nombreux mandats à différents niveaux de pouvoir sur l'ensemble du territoire afin de pleinement exercer le rôle d'interpellation, de veille et de participation à la construction d'une société inclusive, solidaire et accessible.

Une reconnaissance en Éducation Permanente

Dans le cadre d'une reconnaissance en Éducation Permanente, Esenca réalise chaque année de nombreuses analyses, études et recherches participatives. Celles-ci ont pour vocation d'alimenter la réflexion autour de questions en lien avec le handicap qui traversent notre société, son fonctionnement et ses évolutions. Des campagnes de sensibilisation et de communication ainsi que de nombreuses actions s'organisent également chaque année.

Un label communal : Handycity®

Handycity® est un label visant à **encourager les communes** tant à Bruxelles qu'en Région wallonne qui travaillent l'inclusion des personnes en situation de handicap dans leurs **différentes compétences transversales**.

Chaque initiative, petite ou grande, peut **contribuer à l'amélioration de la qualité de vie** des personnes en situation de handicap et de tout un chacun.

Dans ce processus, **Esenca s'adapte aux réalités des communes** tant qu'elles veillent à incorporer, avec un soin particulier, une dimension handicap dans les différents projets concernant l'ensemble de la population.

Handycity® est une reconnaissance du travail accompli par les communes pour leurs actions inclusives. Il est remis (ou non) **tous les 6 ans** aux communes signataires de la Charte qui ont introduit un pré-bilan à mi-mandat et leur candidature au Label.

Des formations

Les **formations** que nous proposons couvrent de **nombreux domaines** : accessibilité, législation, anti-discrimination, troubles cognitifs, rédaction en Facile À Lire et à Comprendre et sensibilisations aux handicaps.

Ces formations sont en grande partie **dispensées par les collaboratrices Esenca, expertes et passionnées par leurs métiers**. Parce que les éléments théoriques n'ont de sens qu'en lien avec votre pratique, nous vous proposons un **contenu adapté à vos réalités** et adaptons le contenu des formations à vos demandes et attentes spécifiques.

Nos **formations sont dispensées à Bruxelles et en Région wallonne**. Nous pouvons également dispenser ces formations **au sein de vos structures** et à la demande.

Esenca sur le terrain en Fédération Wallonie-Bruxelles

Esenca est une association présente sur l'ensemble du territoire de la FWB. Les entités territoriales sont les suivantes : Brabant, Brabant Wallon, Centre, Charleroi et Soignies, Liège, Luxembourg, Mons Wallonie picarde et Namur.

Contact

Tél : 02 515 02 65 • www.esenca.be • esenca@solidaris.be



POUR UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE, SOLIDAIRE ET ACCESSIBLE