

Table des matières.

Introduction.	1
1. Contextualisation-problématique.	
1.1. La problématique issue du terrain.	3
1.2. La problématique institutionnelle.	6
1.3. Question de recherche.	7
2. Description de l'enseignement spécialisé.	
2.1. La genèse de la notion de handicap.	9
2.2. Les politiques d'intégration.	14
2.3. Les 8 types d'enseignement.	19
2.4. Les degrés de maturité.	23
2.5. Les 4 formes d'enseignement.	24
2.6. Le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA).	26
2.7. Les 6 dimensions de l'enseignement spécialisé.	27
3. Les politiques d'école inclusive.	
3.1. La genèse des notions d'école inclusive.	33
3.2. Définition de l'école inclusive.	35
3.3. Les caractéristiques de l'école inclusive.	37
3.4. Les avantages d'une école inclusive.	38
3.5. L'école inclusive à l'étranger.	41
3.6. École inclusive: changement institutionnel?	43
4. Les représentations sociales.	
4.1. Aperçu historique.	47
4.2. Particularités de la théorie de représentation sociale.	49
4.3. La composition d'une représentation sociale.	49
4.4. Les fonctions des représentations sociales.	50
4.5. La problématique du noyau central et du système périphérique.	51
5. Méthodologie.	55
6. Analyse des résultats.	
6.1. Les résultats.	60
6.2. Analyse des résultats.	73
6.3. Représentation sociale de l'enseignement spécialisé.	82
7. Discussion et conclusion.	
7.1. Retour sur les problématiques.	84
7.2. Les pistes à envisager.	86
7.3. Conclusion.	87
Bibliographie.	89
Annexe.	93

Introduction.

Ce mémoire va aborder la notion de représentations sociales de l'enseignement spécialisé. Nous pouvons, en effet, nous demander quelle est l'image véhiculée par l'enseignement spécialisé sur la population et l'impact que cette image pourrait avoir sur les différentes politiques¹ mises en place par les gouvernements respectifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mais quel est l'intérêt d'une telle recherche? Pourquoi rechercher l'image que véhicule l'enseignement spécialisé sur la population? Ma démarche de recherche a débuté par une problématique de terrain, décrite ci-dessous. Celle-ci est illustrée par des extraits d'entretiens semi-directifs réalisés durant l'été 2015, auprès de parents d'enfants fréquentant l'enseignement spécialisé. Le guide d'entretien se retrouve en annexe.

Par la suite, l'intérêt de cette recherche a pris une autre dimension, plus macro, qui pourrait avoir un impact sur les futures politiques d'inclusion que le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles devrait mettre en place, suite à la signature en 2008 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

Cette double approche explique l'intérêt à apporter aux représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

Le premier chapitre sera consacré à la contextualisation de cette double approche de la problématique. Nous y découvrirons la problématique de terrain aboutissant à l'intérêt de recherche de représentations sociales de l'enseignement spécialisé, ainsi que l'intérêt de cette recherche dans les politiques d'école inclusive.

Le chapitre 2 présentera la place de l'enseignement spécialisé dans l'histoire de l'enseignement, et la description de cet enseignement particulier.

Le chapitre 3 nous donnera la description des nouvelles politiques d'inclusion: leurs différences avec les politiques visées par l'enseignement spécialisé et les politiques d'intégration mises en place actuellement, et le rôle essentiel que requièrent les représentations sociales de l'enseignement spécialisé sur ces politiques.

¹ Le terme "politiques" est utilisé dans le sens *policy* qui regroupe les mesures mis en oeuvre par les autorités publiques.

Suivra ensuite dans le chapitre 4 une description théorique de la recherche de représentations sociales. Au terme de celui-ci, nous serons prêts à aborder la recherche proprement dite.

La méthodologie de cette recherche de représentations sociales de l'enseignement spécialisé sera proposée dans le chapitre 5.

Le chapitre 6 présentera les résultats de la recherche et se clôturera par un essai de définition de représentation sociale de l'enseignement spécialisé issu de cette recherche.

Pour conclure, le dernier chapitre donnera différentes pistes de futures recherches qui pourraient être mises en place suite aux découvertes des représentations sociales de l'enseignement spécialisé, ainsi qu'un retour sur les problématiques de départ.

Pour débiter, contextualisons la genèse de cette recherche et les deux approches qui ont abouti à la question de recherche des représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

1. Contextualisation-problématique.

1.1. La problématique issue du terrain.

Mon expérience professionnelle longue de 20 ans dans l'enseignement primaire spécialisé m'a assez rapidement confronté à des enfants en difficulté scolaire ou en handicap physique ou mental relativement important. Pour certains élèves en décrochage pédagogique, l'arrivée dans l'enseignement spécialisé semble, selon mon expérience, se faire d'une façon tardive. En effet, les enseignants de l'enseignement spécialisé se retrouvent fréquemment devant des élèves fraîchement inscrits, qui ont un niveau tellement faible en proportion de leur âge, qu'une question revient fréquemment, à savoir pourquoi ces élèves sont restés aussi longtemps dans l'enseignement ordinaire, et ce qu'ils ont bien pu faire durant ces années tant leurs apprentissages sont limités. *“L'enseignement du type 8 accueille les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage comme la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, les retards de langage. Plus de la moitié de ceux-ci n'arrivent dans l'enseignement spécialisé qu'après deux ou trois années d'échecs. Démolis psychologiquement, ils ne sont nulle part sur le plan des acquis pédagogiques. S'ils étaient pris en charge dès la première primaire, ils pourraient retourner dans l'enseignement ordinaire après deux ans d'enseignement spécialisé et ils ne se retrouveraient plus dans l'enseignement spécial secondaire.”*²

Ces retards d'apprentissage pourraient, en partie, être expliqués par la notion de manque de motivation. Selon le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (2012), les enfants sont plus motivés pour apprendre lorsqu'ils perçoivent un lien stable entre des actions précises et leurs résultats, lorsqu'ils se sentent capables de faire ce que l'on attend d'eux, lorsqu'ils apprécient la matière étudiée et ont une vision claire de l'objectif, lorsque l'environnement leur semble propice à l'apprentissage et lorsqu'ils éprouvent des émotions positives à l'égard des activités d'apprentissage. Cette motivation à apprendre semble ne pouvoir

2

http://archives.lesoir.be/enseignement-specialise-ou-non-la-logique-va-vers-un-ra_t-19930821-Z074K2.htm
Enseignement spécialisé ou non? Samedi 21 août 1993 Page 5

être mise en place qu'avec une motivation à aller à l'école, à s'y sentir bien, à la fois avec les autres enfants et avec le personnel enseignant. Pour ces enfants en décrochage pédagogique, selon mon expérience, ces différentes conditions ne semblent pas être réunies.

Dans l'enseignement spécialisé, avant de poser une priorité aux apprentissages, l'action est menée sur ce point essentiel qu'est la motivation de l'élève à aller à l'école, qui induit la réconciliation avec le milieu scolaire.

Des parents inscrivant leur enfant dans l'enseignement spécialisé ont fait état d'enfants refusant d'aller à l'école, devenus les "bêtes noires" de leur enseignant et des autres élèves. *"...c'est à dire vis-à-vis du groupe où on le mettait un peu à l'écart, ou on ne le faisait pas participer au football ; disons que ça créait des tensions avec l'enfant. Et certains enfants plus grands venaient à lui demander si par exemple, sa maman avait été tuée à coup de couteau, etc... Ça évidemment créait chez lui des tensions et les éducateurs voyaient et punissaient mon enfant car ce qu'ils voyaient c'était sa réaction et non ce qui déclenchait cette réaction. Alors donc il était mis à l'écart. Alors, on a commencé à me le renvoyer un jour, deux jours... puis un jour, on m'a mis l'enfant six jours de renvoi..."* (extrait de l'entretien du papa de Yacha, 10 ans, fréquentant l'enseignement spécialisé de type 3, 2015).

Selon ces parents, cette stigmatisation du comportement de l'enfant est un cercle vicieux qui provoque une disparition de la motivation (à la fois à aller à l'école, mais aussi à apprendre), et une augmentation du comportement inadapté de l'enfant, ce qui entraîne une hausse des actes de rejets et ainsi de suite. Des études anglaises révèlent que, dès la maternelle, les enfants "différents" peuvent être délaissés en tant que camarades de jeux, et cela par le fait que les autres enfants pensent qu'ils sont incapables de jouer ou d'interagir.³ Une autre étude réalisée à Madagascar montre que 48% des présidents des associations de parents pensent que le handicap est contagieux.⁴ Il est vrai que ces exemples de discriminations dues aux représentations sociales proviennent de l'étranger, mais est-ce si différent dans notre société ?

Cette stigmatisation peut également amener l'enfant (selon son caractère de base) à se défendre, soit en devenant "chef de bande" et en entraînant d'autres enfants dans des

³ Bruce Marks, S. (1997, p.119-120). *Reducing Prejudice against Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Londres, Grande-Bretagne: International Journal of Disability, Development and Education. vol. 44, n°2.

⁴ D'Aiglepierre, R. (2012 p.67). *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*. Focus Development Association et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance. <http://www.unicef.org/madagascar/EXCLUSION-INCLUSIONweb.pdf>

comportements et des actions inadaptées au milieu scolaire, comportements pouvant même se propager à l'extérieur du milieu scolaire, soit en entrant dans un renfermement sur lui-même. Ce comportement inadapté peut entraîner moqueries, racket et rejet.

“L’institut avait vraiment expliqué à ses élèves que Quentin avait du mal pour telle ou telle chose, mais que il ne fallait pas se foutre de sa gueule pour la cause ! Elle avait essayé de trouver les mots mais ça n’avait fait qu’empirer à la récré du coup ! Donc, ça c’était assez difficile ! Je pense qu’il n’était pas très bien...” (entretien avec la maman de Quentin, 13 ans, ayant fréquenté l’enseignement spécialisé et en intégration dans l’enseignement secondaire, 2015).

Ces rejets ne peuvent qu’entraîner des retards d’apprentissages scolaires. Ces retards, qui peuvent être faibles au départ, deviennent des manques dans les prérequis⁵ des notions suivantes. Il devient donc très rapidement impossible pour l’enfant de suivre correctement les nouvelles notions abordées.

Ce constat présenté plus haut nous incite donc à nous poser la question de savoir pourquoi un certain nombre de ces enfants en difficulté arrive si tardivement dans l’enseignement spécialisé. Pour pouvoir tenter de répondre à cette question, il est important de connaître les étapes d’une orientation d’un enfant vers l’enseignement spécialisé et de son inscription dans cet enseignement.

L’orientation dans l’enseignement spécialisé est un des rôles du Centre Psycho-Médico-Social (P.M.S.) qui est rattaché à chaque école. Une intervention du Centre P.M.S. peut être sollicitée par l’école, l’élève ou sa famille ou intervenir de sa propre initiative. Lorsqu’un élève semble être en difficulté scolaire, le Centre P.M.S. réalise un examen pluridisciplinaire portant sur des aspects médicaux, psychologiques, pédagogiques et une étude sociale.⁶ Sur base de l’attestation, les parents seront à charge d’inscrire leur enfant dans l’école d’enseignement spécialisé de leur choix organisant le type d’enseignement répondant aux besoins spécifiques de l’enfant.

⁵ “Toutes connaissances ou compétences qui s’avèrent cruciales pour la maîtrise d’un cours, d’une discipline, d’un programme et sont considérées par les enseignants comme devant être acquises préalablement.”

<https://www.unamur.be/det/spu/transition-secondaire-superieur/passeportpourlebac-home/prerequis-universite>

⁶ Le Centre P.M.S. intervient pour les élèves relevant de l’enseignement de type 1,2,3,4 et 8. Pour les élèves relevant du type 5,6 et 7, ce sont des médecins spécialisés, selon le type de handicap, qui réalisent les examens adéquats pour l’orientation des élèves. Pour les descriptions des 8 types d’enseignement, voir le chapitre 2.

La question revient donc à savoir ce qui freine parfois les parents dans leurs démarches d'inscription, ou les Centre P.M.S. dans celles de l'orientation. Lorsque certains parents sont interpellés sur le sujet, apparaît fréquemment un regret de ceux-ci de n'avoir pas dirigé leur enfant plus rapidement vers l'enseignement spécialisé. Il semble, selon mon expérience, que l'image que véhicule cet enseignement le stigmatise et que cette représentation négative de l'enseignement spécialisé pousse les parents à retarder au maximum la nouvelle orientation de leur enfant.⁷

“J'avais vraiment une vision morbide du truc (de l'enseignement spécialisé). C'était vraiment pour moi des personnes très handicapées ! Quand je vois des personnes handicapées, je suis contente que l'enseignement spécialisé existe et je trouve cela génial ! Ce n'est pas cela, je n'ai rien contre les personnes handicapées ! C'est que je ne pouvais pas associer mon fils à un enfant handicapé ! Pour moi, il fallait être handicapé, profondément ou légèrement (mais quand même fortement) pour y être. Donc, je me disais ; “Mais non, il n'est pas handicapé !” C'était grave, pour moi ! Mais c'était une réaction quasi autiste de ma part !” (entretien avec la maman de Quentin, 13 ans, ayant fréquenté l'enseignement spécialisé et en intégration dans l'enseignement secondaire, 2015).

Les représentations sociales de l'enseignement spécialisé pourraient donc être une des causes de cette orientation tardive dont les conséquences peuvent être néfastes pour le développement psychologique et social de l'enfant.

Le questionnement revient donc de pouvoir déterminer si les représentations sociales de l'enseignement spécialisé jouent un rôle dans les orientations parfois tardives des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé.

Pour pouvoir déterminer le poids des représentations sociales de l'enseignement spécialisé sur l'orientation des enfants à besoins spécifiques, il est donc important de pouvoir déceler ces représentations sociales.

1.2. La problématique institutionnelle.

Durant mes recherches, une autre raison de questionnement sur les représentations sociales de l'enseignement spécialisé est apparue. En effet, de grandes réformes visant les enfants à besoins spécifiques vont vraisemblablement être mises en place en Fédération

⁷ Il est à signaler que des situations inverses ont également été signalées, à savoir des orientations trop précoces d'enfants dans l'enseignement spécialisé.

Wallonie-Bruxelles. Des études en ce sens sont effectivement en cours (notamment avec le Pacte d'Excellence⁸). Il s'agit en outre des politiques visant l'inclusion des personnes handicapées dans la société civile, et donc dans le milieu éducatif.

Comme nous pouvons le découvrir dans le chapitre 3 consacré aux politiques d'école inclusive, les représentations sociales de l'enseignement spécialisé pourraient prendre une part importante dans la mise en place de ces politiques. Le questionnement repose donc sur le fait de connaître le rôle des représentations sociales de l'enseignement spécialisé dans la mise sur pied des politiques d'école inclusive.

1.3. Question de recherche.

Ces questionnements d'acteur et des nouvelles politiques d'inclusion présentées dans le chapitre 3, induisent de pouvoir déterminer **les représentations sociales de l'enseignement spécialisé.**

Pour pouvoir étudier les représentations sociales de l'enseignement spécialisé, il est important de pouvoir décrire cet enseignement particulier. En effet, bien que le pouvoir subsidiant et décisionnel soit, au même titre que pour l'enseignement ordinaire, dans les mains de la Fédération Wallonie-Bruxelles et cela depuis 1988⁹, quelques éléments séparent l'enseignement spécialisé de l'enseignement ordinaire (programme, inspection, capital-période,...).

Nous débutons notre analyse par une présentation, de l'enseignement spécialisé, de ses particularités et des enfants le fréquentant. Ce chapitre débute par l'historique de l'enseignement spécialisé et de l'image (des représentations sociales) du handicap durant l'histoire. En effet, réaliser un retour au passé, une "analyse socio-historique", permet, selon van Zanten (2010), d'introduire les enjeux actuels par rapport aux enjeux passés au sujet desquels des débats ont déjà été effectués.

⁸ "...le Pacte pour un enseignement d'excellence est une démarche transversale de renforcement ambitieux de la qualité de l'enseignement pour les quatre aspects essentiels qui composent le cadre scolaire, à savoir les acteurs scolaires, les élèves, les contenus de l'enseignement et enfin l'organisation et les ressources." Le Pacte, c'est quoi?
<http://www.pactedexcellence.be/le-pacte-c-est-quoi/>

⁹ En 1988, l'enseignement devient une compétence régionale. Pour la partie francophone de Belgique, c'est la Communauté française de Belgique (appelée Fédération Wallonie-Bruxelles depuis le 25 mai 2011) qui est en charge de l'enseignement.

Suivent ensuite la présentation de l'enseignement spécialisé en lui-même, son fonctionnement, son évolution actuelle et les particularités des enfants fréquentant cet enseignement.

2. Description de l'enseignement spécialisé.

Comme le présente le chapitre précédent, l'enseignement spécialisé a comme objectif de pouvoir apporter un enseignement adapté et spécifique aux élèves atteints d'un handicap physique, mental ou comportemental. Le but est donc de pouvoir apporter un enseignement tendant vers l'individualisation, chaque besoin étant différent selon le type de déficience dont souffre l'enfant à besoins spécifiques.

Avant de décrire l'enseignement spécialisé, un retour dans l'histoire de cet enseignement et des représentations sociales du handicap semble opportun, afin d'en comprendre l'existence, le fonctionnement et ses futures évolutions demandées par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).

2.1. La genèse de la notion de handicap.

Plusieurs définitions du handicap existent. Nous retiendrons celle fournie par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) en 2001 : *“Le handicap y est approché comme une condition humaine universelle, variation dans le “fonctionnement” humain. Il est défini comme une restriction de la participation sociale résultant de l'interaction entre une limitation d'activité, consécutive à un problème de santé, et des obstacles environnementaux.”*

Les représentations que la société a de la notion de handicap, influencent la façon dont celle-ci a agi vis-à-vis des personnes handicapées. Durant l'histoire, ces représentations sociales ont fortement changé. Ce chapitre distingue cinq périodes cruciales de modifications des représentations sociales du handicap : dans l'antiquité, au Moyen-âge, au Siècle des Lumières, durant le XIXème siècle jusqu'aux années 1970, et de 1970 à nos jours.

2.1.1. Durant l'antiquité.

Durant l'antiquité, tout handicap visible est un signe de colère des dieux ; si une personne souffre de handicaps, elle le doit à ses péchés (ou aux péchés de sa famille). La seule solution pour la société est de les rejeter et de les abandonner, afin d'éviter les courroux des dieux. Les

maladies congénitales sont donc “rendues aux dieux”, les maladies mentales sont cachées et seules les infirmités sont soignées et prises en charge par l’obole publique.

2.1.2. Au Moyen-âge.

Le Moyen-âge se caractérise par une grande mainmise de l’Eglise catholique sur les pouvoirs en place. La pensée chrétienne selon laquelle tous sont égaux devant Dieu, instaure l’obligation de l’aumône et le XII^{ème} siècle sanctifie le pauvre (et donc le handicap). Le système d’assistance est donc mis en place. Les personnes souffrant d’un handicap sont considérées comme des êtres humains, jouissant donc d’une place dans la société, mais restent ridiculisés. Au XVII^{ème}, un mouvement de mise à l’écart, nommé par Foucault¹⁰ “grand renfermement” introduit pour la première fois le concept de folie et le dispositif d’enfermement dans les hôpitaux et plus tard dans les asiles. La logique d’exclusion est donc mise en exergue. Le XVIII^{ème} siècle intensifie cette logique d’exclusion, en forgeant la notion de l’assistance par le travail, le plus souvent obligatoire. Toutefois, les “Lumières” instaureront à la même époque une nouvelle conception, modifiant la vie des aveugles et des sourds-muets.

2.1.3. Le siècle des Lumières.

Le XVIII^{ème} siècle marque, avec la raison des Lumières, un grand changement épistémologique : une distance est prise avec la religion pour tout ce qui concerne l’explication du monde et de son fonctionnement. Un grand intérêt est donc porté à l’éducation. Ce nouvel intérêt, associé à la bienfaisance et à la philanthropie¹¹, donne aux enfants sourds-muets et aux aveugles (ainsi que par la suite aux enfants “idiots”), non seulement de l’assistance, mais également un nouveau mode de traitement. La notion d’“éducabilité” apparaît. Selon Ville, Fillion & Ravaud, (2014, p.34) “*Les éducatibles désignent ceux dont les déficiences peuvent être compensées par des techniques et des pédagogies adaptées. Une dissociation est ainsi opérée*

¹⁰ Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l’âge classique*. Paris, France : Gallimard. (édition originale : 1961).

¹¹ “Le mot « philanthropie » vient des mots grecs philos (ami) et anthropos (homme). La philanthropie, c’est aider les autres : être généreux et solidaire.” La philanthropie c’est quoi?
<http://www.ecoledelaphilanthropie.org/jeunes/la-philanthropie-cest-quoi-4/>

entre “incurabilité” et “inadaption”, entre ce qui relève d’un déficit (physique, sensoriel ou mental) irréductible, et l’incapacité qui en résulte et sur laquelle il est possible d’agir.”

L’infirmité sort donc de la métaphysique. Se crée à Paris l’*”Institution des enfants aveugles”* par Valentin Haüy en 1785.

A cette même époque, Charles-Michel Lespée (1712-1789), devenu l’abbé de l’Epée fonda la première langue des signes et fut l’un des précurseurs de l’enseignement spécialisé pour les sourds. L’abbé Sicard poursuivra le travail de l’abbé de l’Epée, avec son école devenue publique en 1791.

2.1.4. Le XIXème siècle jusqu’aux années 1970.

La pauvreté de masse fut accentuée par la Révolution Industrielle, révolution que trop peu contrôlée. Les pouvoirs publics, parallèlement, apportent un intérêt croissant à l’hygiène des populations. La médecine prit donc une importance de plus en plus grande. C’est dans ce contexte que sont apparus les traitements de la folie par “l’aliénisme”.¹² Sont mis en place les “asiles”. Apparaît également le “redressement des corps”¹³ et la médecine anatomo-clinique qui mesure, manipule et travaille le corps. Le sport et la gymnastique scolaire sont mis en avant. Ce fut l’ère d’apparition de l’orthopédie, qui traite les “difformités”.

A côté de ces aspects positifs pour les personnes souffrant d’un handicap, la médecine fait apparaître des notions néfastes pour le handicap : il s’agit de la notion de “dégénérescence”, apparue suite à la parution du *“Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et mentales de l’espèce humaine”* du Dr Morel (1857). Ce traité présente le processus de dégradation progressive de l’individu primitif et cela en quatre générations. Cette notion de dégénérescence fut la base de l’eugénisme¹⁴ (contrôle des naissances similaires à l’élevage, qui dérive rapidement sur le racisme).

¹² Notion initiée par Philippe Pinel (1745-1826).

¹³ Terme issu de Vigarello, G. (2004) *Le corps redressé. Histoire d’un pouvoir pédagogique*. Paris, France : Armand Collin.

¹⁴ Notion inventée par Francis Galton en Grande-Bretagne (1883). “L’eugénique, également appelé eugénie ou eugénisme correspond à la science qui permettrait de sélectionner des échantillons d’une espèce selon certains critères afin d’augmenter la « qualité » de cette espèce. Les pratiques eugéniques sont interdites au niveau politique. Cependant, elles sont possibles dans le cadre de certaines maladies génétiques ou du don d’ovules féminins.”

<http://sante-medecine.journaldesfemmes.com/faq/12463-eugenique-definition>

Sur le futur territoire belge, les premières traces d'aides aux personnes souffrant d'un handicap apparurent à Gand. En 1815, le Chanoine Triest, accompagné des "Frères et Soeurs de la Charité", met en place les premières écoles pour filles sourdes (en fonction en 1820) et pour garçons sourds (en fonction en 1825).

En 1834, s'ouvre à Bruxelles le premier institut pour déficient sensoriel. Ce fut en 1877 que fut créée à Gand la première "école spéciale" et par la suite, la Belgique compta 11 institutions pour personnes aveugles ou souffrant de surdité.

La loi du 19 mai 1914, en parallèle à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans, oblige les communes les plus importantes de Belgique à organiser à l'intention des "enfants faiblement doués ou arriérés ou pour les enfants anormaux" des classes spécialisées. Malheureusement, à l'exception de quelques Pouvoirs Organisateurs (PO), cette obligation ne fut que très peu suivie.

Le 10 mai 1924, un arrêté ministériel promulgue un certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux. Ce furent les premières formations spécifiques visant à l'éducation des personnes souffrant d'un handicap. Des classes spécifiques furent annexées à certaines classes de l'ordinaire ("classes pavillons"), mais les conséquences furent une réelle mise à l'écart des enfants en situation de handicap. Cet arrêté fut suivi cinq ans plus tard par un autre arrêté reconnaissant aux enfants débiles mentaux de pouvoir suivre un enseignement.

Commence alors une période cruciale pour la création de l'enseignement spécialisé. Durant 20 ans, de 1950 à 1970, des parents d'enfants en situation de handicap, ne pouvant avoir accès à l'éducation, ont entrepris des actions afin de permettre à leurs enfants dits "différents", de pouvoir fréquenter un enseignement encadré et spécifique. Ces initiatives se concrétisèrent par la loi du 6 juillet 1970¹⁵, organisant l'enseignement spécialisé pour des enfants de 3 à 21 ans.

¹⁵ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_003.pdf

2.1.5. De 1970 à nos jours.

Avec la loi du 6 juillet 1970, les enfants “différents” sont dès lors encadrés par des équipes pédagogiques. Que ce soient dans le réseau libre ou dans le réseau officiel, des classes sont créées. Le transport scolaire gratuit est mis en place afin de limiter les difficultés d’obligation scolaire aux familles les plus démunies.

En 1978, les 8 types d’enseignement sont définis par un arrêté d’exécution. Le personnel de l’enseignement spécialisé sera, dès lors, enrichi de personnel paramédical. Le projet d’enseignement pour tous semble être enfin atteint. Néanmoins, malgré cette reconnaissance de handicap et la valorisation de la personne handicapée ou en retard scolaire par un enseignement à part entière et de qualité, le principe de l’enseignement spécialisé va à l’encontre de l’intégration de l’enfant en difficulté dans la société. Cet enseignement semble induire plutôt de la discrimination¹⁶.

Assez rapidement, les autorités se rendent compte de cette discrimination. En 1981, celles-ci rédigent une première circulaire en faveur de l’intégration qui permettra, en 1986, à des enfants souffrant de surdité, de cécité ou d’un handicap physique à suivre des cours dans des écoles ordinaires.

Des pressions européennes poussent la Communauté française à accélérer le pas en faveur de l’intégration. Ainsi, en 1995, les enfants suivant un enseignement de type 4 (déficiences physiques), de type 6 (déficiences visuelles) et de type 7 (déficiences auditives) auront la possibilité de suivre en permanence les cours dans un établissement ordinaire. Un accompagnement spécifique venant de l’enseignement spécialisé leur est, dès lors, octroyé.

Les parents d’enfants en difficulté prennent le pas à l’Europe dans leur pression sur le gouvernement. Ils se regroupent en fondant la “Ligue des droits de l’enfant” et en 2003, l’idée que l’enseignement spécialisé devienne un partenaire de l’intégration fait son bonhomme de chemin. Les politiques d’intégration sont présentées dans le chapitre suivant.

¹⁶ “Fait de distinguer et de traiter différemment (le plus souvent plus mal) quelqu’un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne.”
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discrimination/25877>

2.2. Les politiques d'intégration.

En 1977, l'UNESCO définissait l'intégration comme *“... une philosophie basée sur la conviction que tous les élèves humains sont égaux et doivent être respectés et valorisés ; c'est une question de droits humains essentiels. C'est ensuite un processus sans fin dans lequel les enfants et les adultes handicapés ou malades ont la possibilité de participer pleinement à toutes les activités de la Communauté, offertes à ceux qui n'ont pas de handicap.”*¹⁷

La Ligue des Familles, dans son Manifeste pour l'intégration scolaire de 2007, complète cette définition. *“Par l'intégration scolaire, il y a l'espoir de changer les représentations négatives et exclusives que l'on a de la personne handicapée pour que bien des portes restent fermées. C'est pourquoi, l'intégration des élèves à besoins spécifiques représente un enjeu important de société qui va bien au-delà du domaine éducatif. En intégrant la personne handicapée dès le plus jeune âge, il y a l'espoir et la volonté que le handicap soit démythifié.”*¹⁸

Par le décret du 3 mars 2004¹⁹, afin d'atténuer la représentation sociale négative de cet enseignement, le nom d'enseignement “spécial” qui stigmatisait cet enseignement, disparaît et celui-ci sera dorénavant appelé “enseignement spécialisé”. Cette nouvelle dénomination met plus l'accent sur la spécificité et la professionnalisation de cet enseignement, plutôt que sur la population qu'il vise.

Le gouvernement vote également par ce nouveau décret une redéfinition des objectifs de l'enseignement spécialisé et lui accorde des moyens supplémentaires pour l'accompagnement de l'intégration des élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire.

Les dispositions légales et la mise en application de l'intégration dans l'enseignement ordinaire sont organisées à l'ensemble des élèves de l'enseignement spécialisé par un nouveau décret voté le 5 février 2009²⁰ (modifiant le décret du 3 mars 2004, organisant l'enseignement spécialisé). Des adaptations particulières sont mises dès lors en place pour les élèves polyhandicapés (dans les types 2, 4, 5, 6 et 7), pour les élèves autistes (dans tous les types) et pour les élèves dysphasiques ou aphasiques (dans les types 1, 3, 4, 5, 6, 7 et 8). Trois types d'intégration sont mis en place :

¹⁷ Unesco, octobre 1977.

¹⁸ Manifeste pour l'intégration scolaire, 2007. www.ligue-enfants.be

¹⁹ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_022.pdf

²⁰ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

- L'intégration permanente totale, avec laquelle l'élève poursuit toute sa scolarité dans l'enseignement ordinaire. Un accompagnement spécifique issu de l'enseignement spécialisé partenaire peut être mis en place selon les besoins spécifiques de l'enfant. Celui-ci peut également bénéficier, comme c'est le cas dans l'enseignement spécialisé, de la gratuité des transports scolaires vers l'école d'enseignement ordinaire.

- L'intégration permanente partielle, avec laquelle l'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire, et d'autres dans l'enseignement spécialisé et cela durant toute une année scolaire définie. Un accompagnement spécifique issu de l'enseignement spécialisé peut être mis en place selon les besoins spécifiques de l'élève. Le transport gratuit est organisé vers l'école d'enseignement spécialisé, mais pas vers l'école d'enseignement ordinaire.

- L'intégration temporaire partielle, avec laquelle l'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire, et d'autres dans l'enseignement spécialisé et cela durant une partie définie de l'année scolaire. Un accompagnement spécifique issu de l'enseignement spécialisé peut être mis en place selon les besoins spécifiques de l'élève. Le transport gratuit est organisé vers l'école d'enseignement spécialisé, mais pas vers l'école d'enseignement ordinaire.

Des protocoles d'intégration, passés entre partenaires éducateurs, parents et enfants, sont mis en place. Dans ce protocole, sont répertoriés le projet d'intégration, l'accord des deux centres PMS (celui de l'enseignement ordinaire et celui de l'enseignement spécialisé), l'accord des deux directions, l'accord des parents ou de l'élève majeur et les modalités de concertation. Lors d'une intégration permanente totale, ce protocole contiendra également l'avis de la commission consultative des transports scolaires (permettant le transport gratuit de l'enfant vers l'établissement ordinaire).

En 2009, les projets d'intégration scolaire sont donc facilités par une modification décrétole. Cette facilitation permet bon nombre d'écoles d'enseignement ordinaire à collaborer à cette politique, et ainsi à augmenter de façon significative le nombre d'enfants à besoins spécifiques bénéficiant de l'intégration. Les chiffres en témoignent : de 188 élèves intégrés durant l'année scolaire 2004-2005, nous en sommes actuellement à 2399 élèves au 20/01/2015.²¹

²¹ Chiffres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé.

Dans son rapport de 2003²² réalisé pour le SeGEC²³, Jean-Jacques Detraux²⁴ présente l'intégration scolaire comme profitable, non seulement aux enfants à besoins spécifiques, mais également aux enfants sans besoins spécifiques, au monde enseignant, aux parents (des enfants avec ou sans besoins spécifiques) et enfin à la société.

Pour les enfants à besoins spécifiques, l'intégration leur apprend, selon Detraux, *“à relativiser la situation de handicap en se confrontant au regard des autres ; relativiser l'effet du stigmatiser, à améliorer l'image de soi, l'estime de soi, à apprendre, en situation habituelle de vie; à gérer sa situation de handicap (confrontation aux difficultés) et développer une autonomie sociale; à apprendre à communiquer (transmettre de l'information, gérer des projets ensemble, établir de nouvelles relations, construire son identité, à harmoniser ses propres attentes avec celles des autres); à apprendre à faire valoir ses droits et participer à une même culture; à se construire un réseau social diversifié et large; à apprendre à gérer du lien social, et en particulier maintenir des relations avec des pairs du voisinage; et à participer à un projet pédagogique ambitieux et en bénéficier au niveau des apprentissages.”*

Pour les enfants sans besoin spécifique, selon Detraux, l'intégration permet *“une contribution à une modification des images stéréotypées sur le handicap ; d'apprendre à vivre avec la différence, à rencontrer ses peurs de l'autre et expérimenter la solidarité ; d'expérimenter le tutorat avec les bénéfices que cela suppose, et une mise à contribution des élèves dans la recherche de solutions à des problèmes rencontrés dans la gestion du groupe-classe.”*

Pour la famille des enfants à besoins spécifiques, Detraux relève comme enjeux de l'intégration *“une recherche active d'un enseignement de qualité pour leur enfant déficient et ouverture de l'éventail des choix au niveau de l'orientation scolaire et possibilité de jouer son rôle de décideur pour son enfant plutôt que d'être contraint de parcourir un chemin déjà balisé et maintenir les orientations les plus ouvertes possibles dans un cursus de formation, dans un projet de vie. Se poursuit ainsi l'enjeu déjà rencontré au niveau préscolaire permettant un investissement des deux parents dans le projet éducatif. Tout ceci contribue à l'estime de soi et à la valorisation de son statut de parent; une fortification de la cellule familiale ; une contribution à*

²² *L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux.*

<http://admin.segec.be/documents/5682.pdf>

²³ Secrétariat général de l'enseignement catholique.

²⁴ Detraux, J.J., (Psychologue et pédagogue, Professeur à l'Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Département des Sciences Cognitives, Unité de Psychologie et de Pédagogie de la Personne Handicapée).

la maturité de la famille face à la reconnaissance de la différence, du handicap; une aide au cheminement personnel, au cheminement de la cellule familiale, au développement du processus de résilience; un apprentissage d'un partenariat avec des professionnels et opportunité d'expérimenter un projet de coopération; au niveau de la fratrie , une perception différente de son frère/sa sœur handicapée, et au niveau des grands-parents et de la famille élargie , possibilité de participation au projet scolaire et perception différente de la problématique.”

Pour la famille des enfants sans besoin spécifique, les enjeux sont, selon Detraux, *“une solidarité active et contribution à l'intégration. De plus, la thématique de la « différence » s'intègre dans un projet éducatif pour leurs propres enfants ; des changements dans les représentations; et des bénéfices indirects pour d'éventuelles difficultés liées à l'apprentissage chez leur enfant.”*

Pour les enseignants accueillants les enfants en intégration, Detraux relève comme enjeux *“un éclairage différent sur le processus d'apprentissage et ses troubles ainsi que sur la relation entre projet pédagogique et projet thérapeutique, l'expérience d'une aide apportée par un enseignant de soutien pour l'ensemble des problématiques posées dans l'école; une révélation de dysfonctionnements dans la démarche méthodologique par la simple présence de l'enfant handicapé; une formation en situation : les compétences de l'enseignant qui se retrouve dans une dynamique de recherche de solutions à des problèmes concrets, s'en trouvent renforcées; une démarche plus individualisée pour l'ensemble des élèves et capacité de relativiser les troubles de l'apprentissage; une expérience d'un partenariat parents-enseignants, l'opportunité d'expérimenter un projet de coopération et la modification des représentations qu'un professionnel peut avoir sur les parents d'un enfant déficient.”*

En ce qui concerne les enseignants du spécialisé, Detraux met en avant *“la possibilité de découvrir de nouvelles formes de collaboration et d'innover; une réflexion sur les peurs liées à l'intégration (peur de « scier la branche sur laquelle on est assis ») et sur la légitimité de l'enseignement spécialisé; une réflexion sur les capacités de l'enseignement ordinaire à faire face à des problématiques liées à la déficience et découverte de nouveaux rôles de l'enseignant ayant acquis une expérience auprès d'une population d'enfants déficients et la valorisation des acquis professionnels; une expérience d'un travail en réseaux et une contribution au développement de réseaux, de synergies entre divers services, diverses personnes-ressources; et la possibilité pour l'enseignant spécialisé de « sortir » de l'école d'enseignement spécial,*

d'avoir une plus grande visibilité des compétences acquises et d'obtenir une nouvelle reconnaissance permettant une valorisation de son travail trop souvent fait en « vase clos ».”

Enfin, pour la société, Detraux présente comme enjeux “à terme, une augmentation d'attitudes de tolérance, de solidarité, de respect des différences (même si le noyau dur des représentations liées au handicap ne sont pas profondément modifiées); une déspecialisation de la situation de handicap avec diminution des présupposés sur les incapacités et contribution à un changement de paradigme dans l'intervention auprès des personnes handicapées (passer d'une notion de prise en charge et d'assistance à une notion d'accompagnement); une répartition différente des coûts : l'accent est mis sur les ressources humaines plutôt que sur des ressources matérielles; l'opportunité de réfléchir au comment vivre ensemble avec les personnes handicapées par une mise en situation concrète; la facilitation de l'intégration sociale future de la personne déficiente et donc une diminution des coûts liés notamment au soutien (plus grande autonomie de la personne combinée à une plus grande solidarité); et enfin une contribution à un débat sur les finalités et sur le fonctionnement de l'école.”

Les enjeux prédits par les politiques d'intégration sont donc nombreux et touchent une grande partie de la population. L'expérience paraît donc enrichissante pour tous. Néanmoins, l'intégration ne peut toucher tous les enfants à besoins spécifiques : c'est un projet individuel à construire selon le profil et le niveau de handicap spécifique de l'enfant.

Comme le concluent Houssonloge, Lontie & Pierard (2011), “ Le bilan global à tirer, c'est que l'intégration peut être une chance pour l'élève à besoins spécifiques mais pas n'importe comment ni à n'importe quel prix. Il ne suffit pas d'accueillir l'élève et encore moins de « gommer sa différence ». Avant le décret 2004, certains élèves faisaient l'objet d'intégration « sauvage » sans moyen, sans réflexion approfondie et concertée des besoins en termes d'apprentissage. Si ces jeunes étaient intégrés socialement, les résultats en termes d'apprentissages cognitifs n'étaient pas toujours à la hauteur des attentes. L'intégration c'est un projet personnalisé pour chaque élève. Elle ne peut pas être imposée. Elle nécessite la libre adhésion des différents partenaires : parents, école ordinaire, école spécialisée, CPMS.”²⁵

²⁵ Houssonloge, D., Lontie, M. & Pierard A. (2011, N°32.11 p. 21) *L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie*. Étude UFAPEC.
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/3211etude-specialise.pdf>

Découvrons les 8 types d'enseignement existant dans l'enseignement spécialisé et qui orientent les élèves à besoins spécifiques vers le type d'enseignement qui correspond au mieux à leur particularité.

2.3. Les 8 types d'enseignement.

L'article 8 du décret du 3 mars 2004²⁶ organise l'enseignement spécialisé en 8 types d'enseignement bien distincts. Il est donc indispensable de pouvoir bien diagnostiquer l'élève en difficulté vers le bon type d'enseignement (comme expliqué dans le chapitre 1). Selon le handicap de l'élève, cette orientation est réalisée :

- soit par le Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) rattaché à l'école accueillante (ou un office d'orientation scolaire et professionnel reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles), pour les types 1, 2, 3, 4 et 8 ;
- soit par un examen médical effectué par un spécialiste : un pédiatre pour le type 5, un ophtalmologue pour le type 6 et un oto-rhino-laryngologiste pour le type 7.

Avant de décrire plus spécifiquement les 8 types d'enseignement, il paraît important de signaler qu'il est fréquent qu'un même élève peut relever de plusieurs types d'enseignement. Un choix vers le type d'enseignement le plus adapté à ses pathologies est, dès lors, réalisé. Cette particularité peut avoir une influence notable sur la réalité de terrain qui peut ainsi présenter des élèves aux pathologies fort différentes, regroupés dans un même type d'enseignement.

L'enseignement spécialisé organise le maternel spécialisé de 2 ans ½ à 7 ans maximum, le primaire spécialisé de 6 ans à 14 ans maximum et le secondaire spécialisé de 13 ans à 21 ans (des dérogations permettant un passage anticipé d'élèves de 12 ans du primaire spécialisé au secondaire spécialisé existent).

²⁶ Communauté française, (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*. Namur, Belgique.

Description des 8 types d'enseignement.²⁷

- le type 1 vise des élèves en léger retard de développement intellectuel permettant, toutefois, par leurs connaissances scolaires élémentaires, ou par leurs habilités techniques, de viser une intégration dans un milieu socioprofessionnel ordinaire.
- le type 2 vise des élèves en retard modéré ou sévère du développement intellectuel. L'objectif est de pouvoir intégrer ces élèves à un milieu socioprofessionnel adapté. Pour les élèves souffrant d'un handicap mental trop sévère pour cet objectif, celui-ci sera alors de viser la socialisation.
- le type 3 vise des élèves souffrant de troubles de comportement, des difficultés relationnelles et affectives. Les méthodes utilisées seront essentiellement axées sur l'orthopédagogie²⁸ et la psychothérapie adaptée. L'objectif principal sera que ces troubles comportementaux soient le plus atténués possibles, ou du moins, qu'ils gênent le moins possible le développement scolaire et social des élèves.
- le type 4 vise des élèves souffrant de déficiences physiques autres que la surdité, la cécité, ou suivant leur enseignement à l'hôpital. Ces élèves sont contraints à des soins médicaux et paramédicaux réguliers. Les méthodes orthop  dagogiques sont fréquentes pour améliorer le vécu de ces élèves.
- le type 5 vise des élèves pris en charge dans un hôpital ou une clinique, ou encore une institution médico-sociale reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une collaboration avec l'institution d'origine (qu'elle soit un établissement spécialisé ou ordinaire) permet la délivrance de certificat, diplôme ou attestation légale, puisque les établissements proposant l'enseignement de type 5 ne sont pas habilités à délivrer ces certificats, diplômes ou attestations légales.
- le type 6 vise des élèves en déficiences visuelles (cécité ou amblyopie²⁹) nécessitant d'une façon régulière des soins médicaux, paramédicaux, et/ou l'emploi de méthodes orthop  dagogiques.

²⁷ Communauté française, (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*. Namur, Belgique.

²⁸ "L'orthopédagogie est la science de l'éducation dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux apprenants susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage scolaire, incluant les troubles d'apprentissage. Sa pratique prend appui sur la recherche en orthodidactique, en didactique, en pédagogie, en sciences cognitives." L'association des Orthop  dagogue du Québec (L'ADOQ) <http://www.ladoq.ca/orthopedagogue.php>

²⁹ Perte partielle ou relative de l'acuité visuelle (permettant la formation sur la rétine d'une image claire et nette, bien focalisée). <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/amblyopie/2736?q=amblyopie#2730>

- le type 7 vise des élèves en déficiences auditives (surdité ou hypoacousie³⁰) nécessitant d'une façon régulière des soins médicaux, paramédicaux et/ou l'emploi de méthodes orthop dagogiques.
- le type 8 vise des élèves ne souffrant ni de troubles de l'intelligence, ni de troubles de l'audition ou de la vision, ni de troubles comportementaux, mais présentant des difficultés importantes du développement du langage, de la parole, ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ils sont appelés plus couramment "enfants dys" (dyslexique, dysorthographique, dysphasique, dyspraxique ou dyscalculique). Pour ces élèves relevant de l'enseignement de type 8, les interventions particulières éventuelles de l'enseignement ordinaire ne suffisent pas.

Les enseignements de types 1 et 8 ne sont pas organisés au niveau de l'enseignement maternel spécialisé. Le type 8 n'est pas organisé dans l'enseignement secondaire.

Tableau récapitulatif.

type d'enseignement	élève présentant	organisé au niveau maternel	organisé au niveau primaire	organisé au niveau secondaire
1	un retard mental léger	NON	OUI	OUI
2	un retard mental modéré ou sévère	OUI	OUI	OUI
3	des troubles du comportement	OUI	OUI	OUI
4	des déficiences physiques	OUI	OUI	OUI
5	malades et/ou convalescents	OUI	OUI	OUI
6	des déficiences visuelles	OUI	OUI	OUI
7	des déficiences auditives	OUI	OUI	OUI
8	des troubles d'apprentissage	NON	OUI	NON

Le tableau suivant présente les populations d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé selon le niveau et le type d'enseignement pour l'année scolaire 2012-2013.³¹

	type 1	type 2	type 3	type 4	type 5	type 6	type 7	type 8
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

³⁰ L'hypoacousie désigne une diminution brusque de l'acuité auditive, survenant sans cause apparente. Cette perte de l'audition se manifeste à divers degrés de gravité, pouvant parfois aller jusqu'à la surdité. http://santeweb.ch/santeweb/Maladies/khb.php?Hypoacousie_perte_brusque_de_l_audition&khb_lng_id=2&khb_content_id=18568

³¹ Sources : Indicateurs de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles 2014.

Maternelle 1375	0	456	144	238	321	22	194	0
Primaire 17 257	4691	2363	1904	622	476	94	430	6677
Secondaire 16 789	8678	3270	3089	798	447	137	370	0

2.4. Les degrés de maturité.

Quatre degrés de maturité sont déterminés dans le fondamental. Ceux-ci correspondent aux stades d'évolution des élèves. Selon l'acquisition de compétences déterminées, chaque élève peut passer d'un degré de maturité à un autre et cela à tout moment de l'année scolaire. Ces degrés de maturité sont identiques pour tout élève relevant de l'enseignement spécialisé, à l'exception de ceux relevant de l'enseignement de type 2.

- la maturité 1 correspond aux niveaux d'apprentissages préscolaires.
- la maturité 2 correspond aux éveils des apprentissages scolaires.
- la maturité 3 correspond à la maîtrise et au développement des acquis.
- la maturité 4 correspond à l'utilisation fonctionnelle des acquis.

Pour l'enseignement de type 2,

- la maturité 1 correspond aux niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation.
- la maturité 2 correspond aux niveaux d'apprentissages préscolaires.
- la maturité 3 correspond à l'éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation).
- la maturité 4 correspond aux approfondissements des apprentissages scolaires.

Lorsque le conseil de classe³² détermine qu'un élève relevant de l'enseignement spécialisé en est apte, celui-ci peut tenter de passer son CEB (Certificat d'Etudes de Base) et cela au même titre et dans les mêmes conditions que les élèves relevant de l'enseignement ordinaire.

Une réalité de terrain ayant une répercussion assez importante sur le fonctionnement d'une classe de l'enseignement spécialisé est que, malgré un nombre limité d'élèves dans chaque classe d'un établissement, et compte tenu de l'importance des différentes maturités des élèves, il

³² "Le conseil de classe est composé de l'ensemble des membres des personnels directeur et enseignant, auxiliaire d'éducation, paramédical, psychologique et social qui ont la charge de l'instruction, de l'éducation et de la formation d'un groupe d'élèves et qui en portent la responsabilité", Article 80, &1 du décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004.

est assez fréquent que des élèves relevant de type d'enseignement différents se retrouvent regrouper dans une même classe. Cette réalité de terrain impose évidemment une pédagogie la plus différenciée possible à l'enseignant.

2.5. Les 4 formes d'enseignement.

Dans le secondaire spécialisé, quatre formes d'enseignement existent. Ces formes d'enseignement correspondent aux capacités d'apprentissages sociaux, techniques et intellectuels des élèves. Le choix de la forme d'enseignement idéale pour l'élève se fait lors du conseil de classe.

- La forme 1 vise les aptitudes sociales des élèves avec comme objectif l'intégration en milieu de vie adapté, en encourageant l'épanouissement et l'autonomie des apprenants. Elle s'organise en une seule phase organisée autour du projet pédagogique de l'établissement. Elle vise les élèves relevant de l'enseignement de types 2, 3, 4, 5, 6 et 7. Les élèves reçoivent à la fin de la phase une attestation de suivi scolaire.
- La forme 2 vise une formation générale, sociale et professionnelle avec comme objectif l'intégration des élèves en milieu de vie professionnel adapté. Elle s'organise en deux phases autour du projet pédagogique de l'établissement. Elle vise les élèves relevant de l'enseignement de type 2, 3, 4, 5, 6 et 7. L'objectif de la première phase est la socialisation des élèves en favorisant l'émergence des aptitudes professionnelles et l'expression d'un projet personnel. Cette première phase est suivie d'une seconde qui insiste sur une perspective plus concrète et axée sur les nécessités de la vie sociale et professionnelle. Les élèves reçoivent une attestation de suivi scolaire, accompagnée d'un descriptif des compétences acquises.
- La forme 3 vise une formation générale, sociale et professionnelle avec comme objectif l'intégration des élèves en milieu de vie et professionnel ordinaire. Elle s'organise en trois phases autour du projet pédagogique de l'établissement. Elle vise les élèves relevant de l'enseignement de type 1, 3, 4, 5, 6 et 7. Durant la première année de la première phase, l'élève se familiarise avec un ou plusieurs secteur(s) d'activité professionnelle. Cette

première année est suivie d'une seconde axée sur la pratique polyvalente d'un secteur en particulier. La seconde phase, d'une durée de deux ans, a comme objectif une poursuite de la pratique d'un secteur particulier, mais d'une manière plus approfondie. Ces deux années seront alimentées par des stages pratiques en entreprises. La troisième et dernière phase précise les objectifs professionnels. Au terme de celle-ci, les élèves sont soumis à une épreuve de qualification équivalente à un certificat secondaire inférieur. Sans cette qualification, les élèves reçoivent une attestation de suivi scolaire, ainsi qu'un descriptif des compétences acquises.

- La forme 4 vise une formation qui permet aux élèves de se préparer à la vie active, de poursuivre leurs études dans le supérieur et d'y obtenir un diplôme. Elle s'organise d'une façon comparable à l'enseignement ordinaire de type 1, avec la possibilité de dérogation pour un prolongement des 3 premières années en fonction des difficultés spécifiques de l'élève. Elle vise les élèves relevant de l'enseignement de type 3, 4, 5, 6 et 7.

Le tableau suivant présente les effectifs par forme et type dans l'enseignement secondaire spécialisé pour l'année scolaire 2012-2013.³³

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Total
Forme 1	0	960	106	270	0	7	22	1365
Forme 2	0	2310	421	233	0	38	41	3043
Forme 3	8678	0	2322	149	0	51	176	11376
Forme 4	0	0	240	146	447	41	131	1005
Total	8678	3270	3089	798	447	137	370	16789

2.6. Le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA).

Une spécificité de l'enseignement spécialisé est le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). Ce projet est rendu obligatoire par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Ce décret définit le PIA comme étant un *“Outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance*

³³ Source : Indicateurs de l'enseignement en FWB, 2014.

des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en oeuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. L'élève et ses parents peuvent être associés à son élaboration."³⁴

Il s'agit donc bien d'un outil d'évaluation formative qui vise à définir et à apprécier les progrès de chaque élève individuellement. Les objectifs définis peuvent être à la fois recherchés dans le développement de compétences transversales et à la fois lors d'un apprentissage.

*"Le Plan Individuel d'Apprentissage d'un élève reste dans son école d'origine jusqu'à ce que le chef d'établissement de la nouvelle école le réclame. Le Plan Individuel d'Apprentissage devra être transmis conjointement avec les documents légaux justifiant l'inscription de l'élève et comprendra l'entièreté des objectifs, des actions et des résultats. Le Plan Individuel d'Apprentissage peut éventuellement être accompagné d'une synthèse. Il pourra être complété par des informations pertinentes qui influencent la suite de la scolarité."*³⁵

Les enfants, les parents ou les éducateurs peuvent (sur papier) être partenaires de la rédaction et du suivi du PIA, mais mon expérience et mes entretiens informels réalisés avec des enseignants d'autres établissements spécialisés montrent que dans la réalité, ce n'est que très rarement le cas. L'objectif de partenariat école-enfant-parents (ou éducateurs) semble donc loin d'être atteint.

2.7. Les 6 dimensions de l'enseignement spécialisé.

Mon expérience professionnelle qui m'a offert l'occasion d'avoir des discussions informelles avec des parents d'élèves, des collègues et mon entourage plus ou moins proche, au sujet de l'enseignement spécialisé, m'a permis de dégager 6 dimensions principales qui serviront de base à l'étape procédurale de recherche de représentation sociale de cet enseignement³⁶. Il est

³⁴ Source : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1125>

³⁵ Communauté française, Circulaire 3804, circulaire relative aux modalités de transmission du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) du 28 novembre 2011.

³⁶ Voir chapitre 5 sur les représentations sociales.

certain que d'autres dimensions de l'enseignement spécialisé existent et pourraient être utilisées dans cette recherche de représentation sociale, mais les dimensions choisies semblent selon mes collègues et moi-même être les plus pertinentes.

2.7.1. Première dimension : le financement.

Un premier questionnement sur l'enseignement spécialisé provient d'un constat : c'est un poste onéreux dans le budget de l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles.

Le tableau suivant présente le coût par élève/étudiant à charge du budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles par niveau et genre d'enseignement, tous réseaux confondus, à prix courants (en euro) durant les années scolaires 2001 - 2002 et 2010 - 2011.³⁷

	Fondamental maternelle	Fondamental primaire	Secondaire ordinaire	CEFA	Spécialisé	Supérieur	Universitaire
2001 - 2002	2 233	2 839	5 507	4 596	10 556	4 694	7 781
2010 - 2011	3 043	4 016	7 138	6 099	14 339	5 538	7 937
Différence	+810 (+36%)	+1 177 (+41%)	+1 631 (+29%)	+1503 (+32%)	+3 783 (+35%)	+574 (+12%)	+156 (+2%)

Ce tableau nous indique que le budget annuel alloué pour chaque élève de l'enseignement spécialisé est nettement supérieur à tout autre étudiant. En 10 ans, cette somme a augmenté significativement plus que tout autre genre d'enseignement (à l'exception de l'enseignement fondamental maternel et primaire). Le budget total consacré à l'enseignement spécialisé représente en 2011 un total de 471 604 000 euros, soit 7,5% du budget total des dépenses d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.³⁸

Ce constat pose-t-il problème ou ce financement est-il considéré comme légitime pour la population et pour le milieu enseignant ? Cette première dimension peut donc se résumer par l'item:

L'enseignement spécialisé est un enseignement qui coûte cher à l'Etat.

³⁷ Sources :

http://www.etnic.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=8afef2a9b32d33fb329e1e156e3748876d5545e2&file=fileadmin/Statistiques/publications/2010-2011/1011_Budget.pdf

³⁸ Id.

2.7.2. Deuxième dimension : le soutien.

Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles, *“L’enseignement spécialisé permet de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle. L’élève y évoluera comme dans l’enseignement ordinaire, à son rythme, grâce à un encadrement pédagogique permettant une individualisation de l’enseignement. Du personnel paramédical, psychologique et social complète l’équipe éducative, cela afin de permettre à l’élève de poursuivre son cursus scolaire en fonction de ses besoins et de ses potentialités.”*³⁹

L’enseignement spécialisé est-il perçu par la société et le milieu de l’éducation comme défini et voulu par la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Cette deuxième dimension peut être résumée par l’item:

L’enseignement spécialisé permet à un enfant en difficulté d’évoluer à son rythme, selon ses potentialités et ses besoins.

2.7.3. Troisième dimension : la séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures.

Certains enseignants de l’enseignement ordinaire font part de leurs difficultés à suivre le programme prévu lorsqu’un élève ne possède pas les prérequis de la matière à aborder. Cette situation est souvent mise en avant dans les témoignages de parents d’enfants fréquentant l’enseignement spécialisé :

“Il avait de bons résultats et on me le virait parce qu’il ne savait pas lire ! [...] “Il prend trop de temps et on ne peut pas continuer car il ralentit tout le groupe, tous les autres de la classe !”

(entretien avec la maman de Quentin, 13 ans, ayant fréquenté l’enseignement spécialisé et en intégration dans l’enseignement secondaire, 2015).

“Elle (l’institutrice de l’enseignement ordinaire) nous l’a dit franchement ! Elle nous a dit franchement que ce n’est pas qu’elle ne veut pas de Cyril mais qu’elle ne saurait pas faire ce qu’il a besoin ! Elle ne voulait léser aucun enfant, sans le laisser sur le côté, malgré qu’elle l’aime bien !” (entretien avec les parents de Cyril, 11 ans, fréquentant l’enseignement spécialisé, 2015).

Leur travail serait, selon eux, facilité si ces élèves étaient absents de leur classe. Ils pourraient dès lors avancer plus rapidement et efficacement avec le reste de leur classe, et

³⁹ DELCOR, F. (2012 p.5) “L’enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles”, publication.

utiliser leur énergie uniquement à l'apprentissage maximisé des “mieux doués”.⁴⁰ Un effet de séparation des “mieux doués” et des “moins doués” pourrait entraîner, par définition, de la discrimination. La société et le monde de l'éducation partagent-ils cette vision de terrain de certains enseignants de l'enseignement ordinaire ? Nous pouvons donc résumer cette idée par :

L'enseignement spécialisé sépare les enfants en décrochage pédagogique des autres pour améliorer les “performances” des enfants “normaux”.

2.7.4. Quatrième dimension : l'intégration.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les politiques actuelles en matière d'enseignement poussent vers une intégration de plus en plus importante des élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire. Pour rappel, l'importance de l'intégration fut mis en avant par l'UNESCO en 1994 de la façon suivante : *“L'intégration et la participation sont essentielles à la dignité humaine et à la jouissance de l'exercice des droits de l'homme. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par la mise au point de stratégies visant à assurer une véritable égalisation des chances. L'expérience de nombreux pays nous montre que l'intégration des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux s'opère le mieux dans le cadre d'écoles intégratrices, qui accueillent tous les enfants d'une communauté donnée. C'est dans ce contexte que ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux peuvent progresser le plus dans le domaine de l'éducation et de l'intégration sociale.”*⁴¹

Cette politique rencontre un succès croissant, même si de l'avis de beaucoup, c'est encore insuffisant. De 188 élèves réintégrés durant l'année scolaire 2004-2005, une hausse légère est observée jusqu'à l'année scolaire 2009-2010 où l'augmentation fut significative (523 élèves), passant à 842 élèves l'année suivante et allant jusqu'à 1155 élèves pour l'année scolaire 2011-2012.⁴² Les derniers chiffres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé fera état de 2399 élèves profitant des politiques d'intégration au 20/01/2015, sur un total de 36 385 enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé au 30/09/2014, soit un peu plus de 6,5% des

⁴⁰ Les termes “mieux doués” et “moins doués” n'ont pas de but péjoratif et furent utilisés par Bernard Naccache dans son ouvrage *Marx critique de Darwin* (1980). Paris, France : Librairie Philosophique J. Vrin.

⁴¹ UNESCO, (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, p. 11, Espagne, Salamanque. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF

⁴² Source des chiffres : Pierard, A. (2012). *Intégration dans l'ordinaire, prémisse à l'insertion sociale des élèves à besoins spécifiques ?* Belgique, Bruxelles : UFAPEC.

enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé. La société et le monde de l'éducation partagent-ils cette idée d'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans le milieu ordinaire ?

L'item émanant de ces politiques d'intégration pourrait donc être :

Il est préférable de réintégrer dans l'enseignement ordinaire les enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé, avec un soutien spécifique.

2.7.5. Cinquième dimension : les inégalités sociales.

De quelles inégalités parlons-nous dans notre cas précis de l'enseignement spécialisé ? Birh et Pfefferkon (2008) définissent les inégalités sociales comme étant « *le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres* ».

Nous pouvons donc nous poser la question de savoir si une partie de la population fréquentant l'enseignement spécialisé n'est pas la résultante des inégalités sociales. Selon son enquête de 2002, Delvaux établit un lien certain entre la filière d'étude et un indicateur basé sur le "quartier statistique" de résidence des élèves. Sa conclusion est que *"La filière générale accueille des élèves plus favorisés que l'enseignement technique de transition, celui-ci ayant lui-même un public plus favorisé que l'enseignement technique de qualification, qui lui-même se situe à un niveau social nettement distinct de l'enseignement professionnel."*

Nous pouvons, pour une partie des enfants fréquentant l'enseignement spécialisé, ceux dont l'orientation n'est pas due à un handicap physique lourd, émettre l'hypothèse que le constat est identique, vu l'objectif professionnel visé pour cette tranche d'enfants. De plus, en France, près de 60% des enfants souffrant d'un handicap et présentant des troubles intellectuels ou cognitifs vivent dans une famille de catégorie sociale défavorisée (ouvriers ou inactifs).⁴³ Nous pouvons supposer que cette réalité peut également être présente en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette constatation peut également s'expliquer par le fait que, pour Bernstein (1971), les enfants de milieux favorisés réussissent mieux à l'école que ceux de milieux défavorisés parce

⁴³ Sources : MENESR-DEPP (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).
http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/source-MENESR_DEPP.php

qu'ils évoluent dans un contexte culturel plus riche, dans lequel est mis en avant l'apprentissage d'un code linguistique élaboré permettant à l'enfant d'être plus en phase avec les programmes scolaires et le langage parlé par les enseignants.

Ce constat est-il partagé par la société et le monde de l'éducation ? Nous pouvons donc exprimer l'item suivant :

L'enseignement spécialisé accueille principalement des enfants provenant de milieu défavorisé.

2.7.6. Sixième dimension : l'avenir professionnel.

En sortant de l'enseignement spécialisé, l'avenir professionnel des élèves varie selon la forme d'enseignement suivie durant leur scolarité secondaire (pour les descriptions des différentes formes, voir le chapitre 2.5 : Les 4 formes d'enseignement).

Pour rappel :

En sortant de la forme 1, les élèves reçoivent une attestation de suivi scolaire, avec comme objectif une intégration dans un milieu de vie adapté (exemples : centre de jour, home occupationnel, ...).

En sortant de la forme 2, les élèves reçoivent une attestation de suivi scolaire, accompagnée d'un descriptif des compétences acquises. L'objectif est une intégration dans un milieu de vie et de travail adapté à son handicap (exemples : Entreprise de Travail Adapté = ETA, poste de travail adapté dans une entreprise ordinaire,...).

En sortant de la forme 3, les élèves reçoivent une qualification professionnelle de niveau secondaire inférieur qui offre l'opportunité à l'élève de poursuivre des études tout en offrant des possibilités d'entrer dans la vie active.

En sortant de la forme 4, les élèves ont la possibilité de se préparer à la vie active, de poursuivre leurs études dans le supérieur et d'y obtenir un diplôme.

Les chiffres de fréquentation des différentes formes de l'année 2012 - 2013 nous montrent une fréquentation plus importante des élèves de forme 3 (voir chapitre 2). Vu la situation économique actuelle, nous pouvons nous demander quel est l'avenir professionnel de ces enfants. A ce sujet, l'OCDE pointe l'enseignement spécialisé : *“L'OCDE met aussi en cause l'enseignement spécial qui encadre 31.000 élèves francophones et 57.000 néerlandophones. L'OCDE y voit « un risque de marginalisation accrue, qui compromet l'intégration sociale de ces*

élèves » et leur transition vers le marché du travail.⁴⁴ Le poids du diplôme en Belgique semble avoir une place prépondérante dans la chance d'obtenir un emploi. En effet, *“les personnes qui n'obtiennent pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur éprouvent des difficultés importantes sur le marché du travail et, bien que ceci soit vrai pour tous les pays de l'Union européenne, cette distinction est plus forte en Belgique que dans la plupart des autres pays de l'Union.”*⁴⁵

La société et le monde de l'éducation ont-ils la même vision sur l'avenir professionnel des élèves fréquentant l'enseignement spécialisé ? D'où l'item :

L'enseignement spécialisé risque de compromettre l'avenir des enfants.

3. Les politiques d'école inclusive.

Les six items que nous venons de découvrir, sont à la base de la recherche de représentation social de l'enseignement spécialisé présentée dans la suite de ce travail.

Avant d'aborder le chapitre présentant les représentations sociales, leurs caractéristiques et les méthodes de recherche, revenons un instant sur les nouvelles politiques d'école inclusive abordée brièvement dans la problématique de ce travail.

Le terme inclusion provient d'un mot d'usage commun en anglais. Il a été introduit dans le vocabulaire français des politiques du handicap, mais ce mot semble peu approprié car, étymologiquement, il donne une idée d'occlusion, de clôture. Ces idées donnent une image

44

http://archives.lesoir.be/les-plaintes-pour-harcèlement-en-baisse-en-pratique_t-20130130-0298FT.html?queryand=%22enseignement+sp%E9cialis%E9%22&firstHit=0&by=10&when=-1&sort=datedesc&pos=2&all=266&nav=1 Les plaintes pour harcèlement en baisse. Le Soir Mercredi 30 janvier 2013 Page 6

⁴⁵Baye, A., Nicaise, J., Straeten M.H. & Demeuse, M. (2003 p.16). *L'enseignement en Communauté française : un haut degré d'iniquité*. Espace de Libertés 316. Bruxelles, Belgique : Centre d'Action Laïque.

<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/84382/1/Baye%20et%20al%20espace%20de%20libert%C3%A9%20316%202003.pdf>

d'enfermement. La terminologie d' "inclusif" semble plus appropriée (en opposition à "exclusif"), et sera donc privilégiée dans ce travail.

Commençons par découvrir l'origine et les raisons de l'apparition des politiques d'école inclusive.

3.1. La genèse des notions d'école inclusive.

Depuis plus d'une quarantaine d'années, l'espérance de vie a significativement augmenté en Europe occidentale, ainsi que dans tous les pays industrialisés. Par exemple, nous sommes passés d'un âge moyen en Belgique de 81,07 ans en 2014, alors que l'espérance de vie en 1970 était de 70,97 ans⁴⁶. Cette augmentation de l'espérance de vie s'explique par des progrès d'ordres sanitaires (prise en charge de la grossesse et des nourrissons, antibiotiques, vaccinations,...), sociaux (allègement de la pénibilité du travail, accès aux soins et à la scolarité, accessibilité à la majorité du confort : eau courante, électricité, chauffage, sécurité sociale,...) et aux politiques de sécurité du travail, des transports, des bâtiments,...

Cette augmentation de l'espérance de vie entraîne automatiquement une augmentation de situation de handicap. L'Organisation Mondiale de la Santé estime que de nos jours, plus d'un milliard de personnes souffrent d'un handicap⁴⁷. L'importance de ces chiffres nous montre l'impact du handicap sur les solidités financières des Etats qui doivent remettre en question leurs politiques de protection sociale. Par conséquent, il paraît indispensable pour un Etat de bien connaître et comprendre le handicap afin de pouvoir l'intégrer dans la société, ou encore mieux de l'inclure dans le système économique d'un État.

En plus de ces considérations économiques, les Etats doivent prendre en compte le fait que leur démocratie est basée sur la Déclaration des Droits de l'Homme qui, dans son article premier, dit que *"Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité."*⁴⁸ Pour la personne handicapée, être citoyen implique qu'elle soit membre à part entière de la société, qu'elle y soit incluse.

⁴⁶ http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/population/deces_mort_esp_vie/tables/

⁴⁷ Source : Présentation du premier rapport mondial sur le handicap du Dr Margaret Chan, Directeur général de l'Organisation mondiale de la Santé

Discours prononcé à l'occasion de la présentation du *Rapport mondial sur le handicap*. New York, États-Unis d'Amérique 9 juin 2011. http://www.who.int/dg/speeches/2011/disability_20110609/fr/

⁴⁸ <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Cet état de fait est argumenté par Bonnefon (2013, p.18) *“Le processus de la civilisation est conforté en ne rejetant pas, en n’oubliant pas, mieux en réintroduisant dans les relations sociales, celles et ceux qui, à cause, d’un handicap, de la misère ou de la maladie, etc. se trouvent dans une posture difficile sur les plans relationnel, professionnel et/ou économique. L’abandon des plus faibles signifierait un recul de la civilisation et, en revanche, tout dispositif ou attitude qui traite des maux individuels ou collectifs et favorise le retour dans la société, ajoute une pierre à l’édifice de la civilisation”*.

Ebersold, Plaisance & Zander (2016, p.10) accentuent l’intérêt à apporter aux notions de société inclusive: *“L’ambition inclusive voit dans la diversité, non une difficulté pour la société, mais une source de bien-être social, de développement économique et un vecteur de matérialisation des droits de l’homme ; au nom des principes fondateurs du droit , elle affirme que tout individu, indépendamment de sa particularité, dispose du droit de vivre en fonction de ses aspirations et que, pour autant qu’on lui en fournisse la possibilité, il contribue au bien-être collectif.”*⁴⁹

C’est dans cet esprit que la Belgique a ratifié en 2008 la “Convention relative aux droits des personnes handicapées”⁵⁰. Cette convention a accentué l’émergence des politiques d’une société inclusive, qui poursuivraient et modifieraient les politiques d’intégration mises en place en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis le décret du 3 mars 2004 organisant l’enseignement spécialisé.⁵¹

Selon Gardou (2013), *“L’idée de société inclusive tourne le dos à toute forme de captation qui accroît le nombre de personnes empêchées de bénéficier des moyens d’apprendre, de communiquer, de se cultiver, de travailler, de créer... Une société inclusive n’est pas un club dont certains membres, privilégiés, pourraient capter l’héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive. Une société inclusive, c’est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. Chacun d’entre nous est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Chacun a un droit égal à bénéficier de l’ensemble des biens sociaux, qu’il s’agisse de l’école et autres lieux de savoir, des transports, des espaces culturels, etc. Nul ne peut avoir l’exclusivité*

⁴⁹ Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016 p.10). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conférence de Comparaisons Internationales. CNESCO http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

⁵⁰ https://www.awiph.be/pdf/AWIPH/handicap_Belgique/conventionONU/Convention_ONU.pdf

⁵¹ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_022.pdf

*du patrimoine humain et social, légué par tous nos devanciers et consolidé par nos contemporains : il doit être accessible à tous.*⁵²

Cette évolution de la société peut être abordée, selon Gardou (2012) comme étant, à la fois une “ambition” et comme étant une “utopie inclusive”. Gardou (2012) définit la société inclusive selon cinq “arc-boutants” (sic) :

- 1) *“Nul n’a l’exclusivité du patrimoine humain et social”* (p. 38)
- 2) *“L’exclusivité de la norme, c’est personne ; la diversité, c’est tout le monde”* (p. 62)
- 3) *“Il n’y a ni vie minuscule, ni vie majuscule”* (p. 84) ➡ il n’existe aucune pertinence à la hiérarchie ou au jugement sur les valeurs d’une existence humaine.
- 4) *“Permettre aux personnes souffrant d’handicap de vivre et d’exister”* (p. 120)
- 5) *“Tout être est né pour l’équité et la liberté”* (p. 144)

De ces positions sur la société inclusive, nous pouvons en arriver à cibler les notions d’école inclusive.

3.2. Définition de l’école inclusive.

L’école inclusive entre donc dans les politiques générales de société inclusive. Comme nous allons pouvoir le découvrir, ces politiques requièrent des changements tant au niveau de la formation des enseignants, des organisations internes et externes des établissements, des outils pédagogiques,... mais également de changement de perception du handicap et que ces enfants ont les mêmes droits à la formation que les autres.

L’idée d’école inclusive n’est pas absente des idées de certains parents d’enfants fréquentant l’enseignement spécialisé : *“Ce qui devrait être créé par la Communauté française, c’est une ou deux classes dans chaque école de ville ou de village d’enfants spéciaux ! De manière à ce que ces enfants-là ne soient pas coupés de la vie du village et que les enfants normaux apprennent à travailler avec des enfants un peu spéciaux ! Ça, pour moi, je trouve que ce serait vraiment bien cela ! On garde l’enseignement spécialisé mais on crée des petites structures dans l’enseignement normal pour des enfants qui ne seraient pas trop en handicap, avec des problèmes légers ! Et que certains cours se passent dans l’enseignement normal, et d’autres, là où ils ne savent pas suivre, avec des professeurs de l’enseignement spécial, dans*

⁵² Extrait d’un entretien de Charles Garou en février 2013, publié dans In FaireFace n°716.
<http://www.prisme-asso.org/une-societe-inclusive-cest-une-societe-sans-privileges-charles-gardou-6510/>

des structures plus petites ! Moi, je trouve que ce serait préférable afin de ne pas se couper de la société !” (entretien avec les parents de Cyril, 11 ans, fréquentant l’enseignement spécialisé, 2015).

Les politiques d’école inclusive font le postulat que tout enfant a des besoins : des besoins communs, partagés par tous les enfants, et des besoins spécifiques individualisés. Les politiques d’école inclusive ne s’appliquent plus donc uniquement aux enfants à besoins spécifiques, mais à tous les enfants. Ce ne sont plus les enfants à besoins spécifiques qui tendent à s’intégrer dans une structure fixe, qui n’est pas prévue à la base pour lui, mais le système éducatif qui se modifie et s’adapte pour pouvoir accueillir tous les enfants.

Les structures éducatives ordinaires doivent, selon ces politiques, se spécialiser, afin de répondre de manière efficace aux attentes des tous les enfants, à besoins communs ou spécifiques.

“Et je pense que si les écoles ordinaires faisaient l’effort de pouvoir, justement, faire une approche plus psychologique de l’enfant dès qu’il voit des prémisses de problèmes, on éviterait à beaucoup d’enfants d’être dirigés vers ce type d’école.” (extrait de l’entretien du papa de Yacha, 10 ans, fréquentant l’enseignement spécialisé de type 3, 2015).

L’enfant à besoins spécifiques ne doit pas, selon ces politiques, rester constamment avec le groupe “ordinaire” : des groupes “spécialisés” ou une prise en charge individuelle peuvent le prendre en charge à certains moments, selon ses besoins spécifiques.

Dégageons les caractéristiques d’une école inclusive.

3.3. Les caractéristiques de l’école inclusive.

Le principe de base est donc le respect de chacun, avec ses caractéristiques et ses différences qui lui sont propres et ces politiques tendent vers le bien-être maximum de tous. Les politiques d’école inclusive peuvent être déclinées selon Ebersold & al(2016)⁵³ en 4 dimensions :

- Permettre aux enfants à besoins spécifiques de se développer dans un environnement identique à celui des enfants à besoins communs, de faire partie à

⁵³ Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016 p.11-12). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conférence de Comparaisons Internationales. CNESCO http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

part entière de la vie de l'école et donc de la société en général. Cela ne pourra que mener à une image plus positive du handicap et de la différence.

- Amener les enfants à besoins spécifiques à penser comme acteurs de leur devenir et plus comme dépendants de leur handicap. L'éducation inclusive, selon la déclaration de Salamanque de 1994, *“contribue à faire des écoles ordinaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous, tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs.”*⁵⁴
- Considérer que toute scolarité délivrée en milieu spécialisé comme incidence à la ségrégation et donc contraire aux principes de droits de l'homme.⁵⁵ Les dépenses liées à cette forme de scolarisation seraient donc considérées comme injustifiées face aux droits d'éducation de tout enfant.
- Comme nous l'avons vu plus haut, se démarquer de l'intégration scolaire qui considère les enfants à besoins spécifiques comme étant des “visiteurs” et non pas comme des membres à part entière des établissements scolaires.

De ces caractéristiques, nous pouvons dégager les avantages apportés par une école inclusive, principalement pour les enfants avec ou sans besoins spécifiques et pour les parents.

3.4. Les avantages d'une école inclusive.

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 2, les politiques d'intégration présentent toute une série d'avantages. Néanmoins, comme le souligne Henri-Jacques Stiker⁵⁶ qui approuve l'inclusion mais ne rejette pas l'intégration, *“La notion d'inclusion, sans doute la plus dynamique, laisse la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale, alors que la notion d'intégration suppose une conformité, un alignement, qui sont toujours*

⁵⁴ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.

⁵⁵ . Ainsi, la cour suprême des États-Unis a-t-elle considéré d'après l'Americans with Disabilities Act (législation antidiscrimination) que la ségrégation non justifiée de personnes présentant une déficience intellectuelle constituait une discrimination. Elle a considéré que cette forme de placement subordonnant d'une part l'accès aux soins de qualité des personnes présentant une déficience intellectuelle à une forme de réclusion et accreditant, d'autre part, le préjugé sur l'incapacité de la personne à participer à la vie sociale ordinaire, contrevenait à ce titre à un des principes premiers des droits de l'homme. *Olmstead v L.C.*, 527 US 581 (1999)

⁵⁶ Henri-Jacques Stiker, *Identité de la personne handicapée et intégration sociale*. In *L'identité handicapée*, sous la direction de Michel Mercier, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 291-292.

ressentis comme la domination, voire l'opposition du groupe qui définit les normes ou du majoritaire sur le minoritaire.” Dès lors, quels sont les avantages supplémentaires, selon Sticker (2004), que les politiques d'école inclusive pourraient apporter ?

- 1) Pour les enfants à besoins spécifiques : faire partie de la société, être reconnu comme faisant partie d'un groupe scolaire à part entière; améliorer la communication, l'autonomie, les compétences et les relations avec les autres élèves; en se retrouvant dans un milieu non centré sur son handicap, s'ouvrir vers le monde qui l'entoure, dépasser ses limites et s'affirmer plus facilement.
- 2) Pour les enfants à besoins communs : avoir des comportements plus adaptés face au handicap, être plus tolérants et accepter les différences individuelles; démythifier le handicap; par le côtoiement avec le handicap, accepter leurs propres difficultés; bénéficier eux-mêmes de tous les aménagements mis en place en cas de besoins spécifiques apparaissant durant leur scolarité.
- 3) Pour les parents d'enfants à besoins spécifiques : mieux connaître les capacités et difficultés de leur enfant; avoir des liens sociaux avec des parents d'enfants à besoins communs et ainsi ouvrir leur cercle social; avoir moins de “honte” face aux difficultés de leur enfant; avoir un accès plus facile à l'emploi par la proximité de l'établissement scolaire de leur domicile et la plus grande multiplicité des structures d'accueil avoisinantes.

Parallèlement, les politiques d'école inclusive semblent rejoindre la conception du modèle “idéal” des enseignants : “le modèle de professionnalité valorisé”. En effet, selon Maroy & Cattonar (2002), cette volonté politique a comme objectif de transformer la professionnalité enseignante vers le modèle de “patricien réflexif”. Ce modèle se concentre sur quatre axes.

Tout d'abord, l'enseignant doit “devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats.” (Maroy & Cattonar, 2002, p. 6). Les politiques d'école inclusive incitent les enseignants à diversifier leurs pratiques en s'adaptant aux enfants qu'ils soient avec ou sans “besoins spécifiques” et donc à devenir des “patriciens réflexifs”.

L'enseignant doit également devenir un spécialiste de l'apprentissage. *“Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un spécialiste de l'apprentissage se centrant, dans son travail en*

classe, sur le processus d'apprentissage des élèves. [...] Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particularisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.” (Maroy & Cattonar, 2002, p. 6). Les politiques d'école inclusive amènent les enseignants à se retrouver confronté à toute sorte de public, à ne plus séparer les enfants selon leurs besoins, selon leurs difficultés. Ces politiques incitent donc les enseignants à devenir des spécialistes de l'apprentissage.

Ensuite, les enseignants sont amenés à travailler en équipe. *“Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un “travail collectif” (rompant l'isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants impliquant des “pratiques institutionnelles” au sein de l'organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc.”* (Maroy & Cattonar, 2002, p. 6-7). Les politiques d'école inclusive se basent sur un travail commun entre les enseignants des écoles ordinaires et ceux issus de l'enseignement spécialisé. Il semble donc évident que le travail en équipe est indispensable dans ces politiques.

Enfin, selon le “modèle de professionnalité valorisé”, la formation initiale des enseignants, ainsi que leurs formations continuées doivent être modifiées et axées non seulement sur les savoirs disciplinaires, les savoirs et savoirs faire, mais également sur *“...l'habitus” de l'enseignant, ses “croyances” et “attitudes”*. *La rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant ne vise donc pas seulement un changement “technique” des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité.”* (Maroy & Cattonar, 2002, p.7). Les politiques d'école inclusive demande une adaptation de la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continuée, formation axée, parallèlement aux acquisitions des différents savoirs, sur les “habitus” des enseignants face à ces changements organisationnels qu'impliquent ces politiques.

Il paraît à ce stade, intéressant de parcourir ce qui se passe à l'étranger dans ce domaine, afin de pouvoir vérifier la faisabilité de telles politiques.

3.5. L'école inclusive à l'étranger.

L'OCDE, incitant la Belgique à adopter les politiques d'école inclusive, prend exemple sur certains pays qui ont déjà mis en place ces politiques. Depuis plus de vingt ans, un grand

pourcentage des états membres de l'OCDE ont adopté un système législatif pouvant concrétiser le droit aux enfants à besoins spécifiques à recourir à l'éducation inclusive. Pour exemple, aux États-Unis, le "No Children Left Behind Act"⁵⁷ impose une scolarisation prioritaire en milieu ordinaire en délivrant un enseignement adapté à leur handicap. Aux Pays-Bas, la loi oblige les établissements scolaires à accepter l'inscription d'un élève souffrant de déficience (Tadema & al. 2008). En France, les établissements sont dans l'obligation de scolariser les enfants à besoins spécifiques avec la loi n° 2005-102⁵⁸. En Italie, premier pays à adopter les politiques d'école inclusive, la scolarisation en milieu ordinaire est mise en place depuis 1977.

Les modalités principales de scolarisation à l'étranger varient d'un état à l'autre.⁵⁹

En France, il existe trois types de scolarisation possibles : la scolarisation dans une classe ordinaire, la scolarisation dans une classe spécialisée d'un établissement ordinaire, et la scolarisation dans un établissement spécialisé.

En Islande, Italie, Portugal et Norvège, plus de 90% des élèves en situation de handicap sont scolarisés dans une classe ordinaire en suivant les mêmes enseignements que les autres élèves.

En Suède, Danemark et Grèce, on observe une scolarisation dans une classe spécialisée d'établissement ordinaire de plus de 60% des élèves en situation de handicap.

En Allemagne et aux Pays-Bas, on observe que plus de 60% des élèves à besoins spécifiques sont scolarisés dans un établissement spécialisé.

Découvrons maintenant les différentes positions politiques pour les enfants à besoins spécifiques dans les principaux pays de l'OCDE optant pour des politiques d'école inclusive.

En Finlande, une formation particulière des enseignants est réalisée sur le terrain, sous l'égide d'un directeur national de l'éducation inclusive. Les classes sont regroupées par deux, avec deux enseignants (un de l'ordinaire et un du spécialisé), qui coopèrent entre eux. Le soutien apporté aux élèves à besoins spécifiques se situe à trois niveaux : un soutien individuel

⁵⁷ US Department of Education. <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>

⁵⁸ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

⁵⁹ Donnée 2010. Sources: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2012). *Special needs country data*. Brussels. Odensee, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

pour tous les enfants, un soutien intensifié pour les élèves “dys”⁶⁰, et un soutien particulier pour les élèves dont le soutien intensifié ne suffit pas.

En Italie, on a mis le doigt sur la formation des enseignants, dans le but qu’ils puissent rapidement effectuer un diagnostic précoce des enfants à besoins spécifiques. Ceux-ci sont soit inclus dans des classes ordinaires, soit participent à des projets avec d’autres enfants, dans ou en dehors de l’école.

Au Canada, un soutien aux enfants présentant des troubles de l’apprentissage est fourni, et cela pour une durée de 1 à 3 ans. Ce soutien est apporté par des pédiatres, des orthophonistes et des ergothérapeutes, qui interviennent dans les classes d’écoles ordinaires. A l’issue de ce soutien, les élèves poursuivent leurs études sans aide spécifique.

En Grande-Bretagne, on a mis le doigt sur les relations de confiance et de compréhension entre parents d’enfants à besoins spécifiques et établissements scolaires. Des entretiens structurés sont organisés, entretiens qui permettent une amélioration des relations parents-écoles et qui ont un impact positif sur la réussite scolaire de ces enfants.

Aux Etats-Unis, la loi IDEA (Individuals with disabilities Education Act) de 2004⁶¹ impose aux établissements scolaires de spécifier dans quelles mesures les projets personnalisés de scolarisation sont aptes à améliorer les résultats des élèves.

En Autriche, une formation des enseignants de 5 ans sur les écoles inclusives est mise en place dans des régions pilotes. Dans ces régions, plus aucun enfant n’est dirigé vers les établissements spécialisés, mais est inclus dans l’enseignement ordinaire, avec des adaptations particulières.

Comme nous pouvons le constater, des aménagements sont mis en place dans d’autres pays en termes de politiques d’école inclusive, de façons différentes selon les particularités respectives de ces pays. Dès lors, quels changements institutionnels devraient être mis en oeuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

3.6. Ecole inclusive : changement institutionnel ?

⁶⁰ Pour rappel, il s’agit d’une même syllabe pour désigner les troubles qui peuvent perturber les apprentissages scolaires des enfants : dyslexie, dysphasie, dyscalculie, dyspraxie, dysgraphie.

⁶¹ U.S. Department of Education. <http://idea.ed.gov>

Ces politiques impliquent énormément de modifications du système scolaire actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pouvons-nous, dès lors, parler de processus de changement institutionnel ? Selon Draelants (2008 p.121-122), *“Un processus de changement institutionnel consiste en un double mouvement qui, théoriquement, suppose d’une part une désinstitutionnalisation et d’autre part une réinstitutionnalisation. Le processus peut se faire de façon continue ou par étapes successives.”*⁶²

Les politiques d’école inclusive, selon cette définition, peuvent, selon moi, être qualifiées de processus de changement institutionnel puisque les modifications du système scolaire actuel doivent être radicales. Il faut donc, théoriquement, désinstitutionnaliser (et donc délégitimer) toute l’organisation de l’enseignement spécialisé, et même des politiques d’intégration.

Néanmoins, de tels changements ne peuvent se faire du jour au lendemain, tout n’est pas à jeter. Ces politiques ne peuvent se réaliser qu’en avançant pas à pas. Le risque de vouloir mettre ces politiques en place trop rapidement, de délégitimer le système en place actuellement sans le faire étapes par étapes, serait d’opposer l’enseignement spécialisé à l’enseignement ordinaire en les qualifiant de “milieu non-adapté” pour l’un et de “milieu discriminant” pour l’autre. Le but des leviers de changement serait plutôt de les rapprocher en profitant de leur compétence et savoir propre à chaque enseignement. Pour ce faire, les pouvoirs devraient, selon moi, renforcer les partenariats et les ponts entre le spécialisé et l’ordinaire.

Le premier objectif de tout changement institutionnel est d’en fonder la légitimité. Pour Suchman (1995)⁶³ cité par Drealants (2008 p.129), trois légitimités sont à prendre en compte : la légitimité morale, la légitimité cognitive, et la légitimité pragmatique.

1) La légitimité morale des politiques d’école inclusive consiste à entrer ces politiques dans le cadre moral ambiant de l’époque : l’ouverture vers la personne handicapée et son inclusion dans la société font partie du cadre morale de notre société. Pour preuve, l’accentuation des actions telles que Cap 48, Opération gaufres,... ainsi que les aménagements des voiries (feux rouges auditifs, accès aux personnes à mobilité réduite,...), sans oublier les

⁶² Draelants, H. (2008). *Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone*. Sociologie et sociétés, vol. 40, n°1. Montréal, Canada : Erudit.

⁶³ Suchman, M.C. (1995). *Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches*. Academy of Management Review, vol. 20, n°3, p. 571-610.

obligations de recrutement de personnes souffrant d'un handicap (par exemple, le Service public de Wallonie et certains organismes d'intérêt public wallons doivent, conformément au Code wallon de la fonction publique⁶⁴, compter 2,5% du nombre de travailleurs prévu au cadre organique ; les Communes, Provinces, Centres Publics d'Action Sociale (CPAS) et Associations de services publics doivent compter parmi l'effectif de leur personnel au moins 2,5% de travailleurs en situation de handicap).⁶⁵

2) La légitimité cognitive de l'inclusion consiste en la légitimité donnée par des acteurs scientifiques, pourvoyeurs de légitimité cognitive. Les différentes recherches ayant donné la constitution de la "Convention relative aux droits des personnes handicapées", apportent la légitimité cognitive à ces politiques.

3) Là où ces politiques d'inclusion risquent de rencontrer le plus grand obstacle, se situe au niveau de la légitimité pragmatique. Ces politiques demandent effectivement une formation et une professionnalisation spécifique du personnel enseignant et une modélisation de l'organisation scolaire. Tous ces changements doivent être, dans la tête des praticiens, des évidences, constituant alors une transformation vue comme naturelle et appropriée.

De plus, ces politiques demandent à tout enfant, tout parent et à tout personnel de l'enseignement une acceptation de la différence et du handicap (et donc de l'enseignement spécialisé). Comme le constate Anthony Lake, directeur général de l'UNICEF, *"...l'inclusion des enfants handicapés dans la société est possible, mais elle requiert en premier lieu un changement de perception et la reconnaissance que ces enfants ont les mêmes droits que les autres, qu'ils peuvent être des acteurs du changement et de l'autodétermination et ne sont pas seulement des bénéficiaires de la charité publique..."*⁶⁶.

Si cette légitimité pragmatique n'est pas mise en place, c'est à dire si la population et le milieu éducatif ne sont pas préparés à accepter une telle "révolution scolaire", si l'image qu'ils se font de l'enseignement spécialisé n'est pas une représentation positive, si retrouver des enfants à grands besoins spécifiques dans les classes d'enfants à besoins communs posent problème pour les enseignants ou pour les parents, il y a de fortes chances pour que ces politiques

⁶⁴ <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=5255>

⁶⁵ sources: brochure de l'AWIPH "Les travailleurs handicapés ? Des travailleurs ! Recruter, intégrer, adapter, garder à l'emploi : ce n'est pas bien compliqué!"
www.awiph.be/pdf/documentation/publications/emploi/Brochure-Travailleurs-handicapes.pdf

⁶⁶ Extrait de "La situation des enfants dans le monde 2013. Les enfants handicapés" Unicef, mai 2013.

scolaires d'intégration, et surtout d'école inclusive soient vouées à l'échec, ou du moins, n'atteignent pas leurs objectifs escomptés.

En effet, l'évolution des modes de régulation institutionnel du système éducatif⁶⁷ en Belgique est passée d'un mode bureaucratique-professionnel (1950-1970) à un mode post ou néo-bureaucratique (fin 1980). Ce mode de régulation institutionnel promeut le libre choix de l'école par les parents, liberté apparue avec le "pacte scolaire", conclut après la deuxième guerre scolaire en 1959. Cette liberté de choix de l'école et du réseau, accompagnée par le financement des établissements scolaires par l'Etat, accentuée, selon Vandenberghe (2001), le principe de quasi-marché du système scolaire belge.

Si des différences apparaissent dans la réalisation des politiques d'école inclusive, les établissements s'investissant dans ces politiques risquent de perdre un nombre important d'élèves puisque certains parents pourraient être enclins à changer leur enfant d'école, par peur de la différence ou par la stigmatisation des enfants souffrant d'un handicap.

"Il y a une école à F. près de laquelle il y a une école d'enseignement spécialisé ! Un projet était d'ouvrir une classe spécialisée dans le bâtiment de l'école qui n'était pas occupé car il manquait de place dans le spécialisé ! Eh bien, ils ont perdu trente élèves et l'école a pu fermer ! Il ne restait plus que vingt élèves car ça a fait peur ! Tout cela à cause du regard des gens !"
(entretien avec les parents de Cyril, 11 ans, fréquentant l'enseignement spécialisé, 2015).

Comme nous pouvons le constater, ces politiques ne se font pas du jour au lendemain, et demandent une réforme importante du système enseignant (institutionnalisation, formation, professionnalisation,...). En effet, dans les établissements ordinaires, les enseignants n'ont que trop peu de préparation et de soutien adéquat pour accueillir et enseigner aux enfants à besoins spécifiques. Ces manques peuvent provoquer une réticence des enseignants à ces nouvelles politiques d'école inclusive.⁶⁸

Les politiques d'école inclusive doivent donc être généralisées. Malgré cette généralisation, des différences risquent d'apparaître entre écoles, vu leurs représentations respectives de l'enseignement spécialisé, de leurs professionnels et des enfants le fréquentant.

⁶⁷ "L'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif - mode de régulation mis en place par les autorités éducatives grâce à différents arrangements institutionnels" (Maroy, 2005, p.4)

⁶⁸ Forlin, C. & al. (2009 p.195-209). *Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education*. Melbourne, Australie : International Journal of Inclusive Education, vol.13, n°2.

La représentation de l'enseignement spécialisé est donc un point essentiel à prendre en compte pour la réussite de ces politiques.

Pour savoir si la population est prête à un tel changement de représentation, il paraît donc essentiel de déterminer la **représentation sociale de l'enseignement spécialisé**.

Après ces deux chapitres présentant l'enseignement spécialisé et les politiques d'école inclusive, nous allons pouvoir découvrir les concepts de représentations sociales qui serviront à notre recherche proprement dite.

4. Les représentations sociales.

Ce chapitre a comme objectif de définir les représentations sociales, d'en dégager les principales composantes, leurs particularités et leurs fonctions.

Pour rappel, les recherches de représentations sociales de l'enseignement spécialisé vont nous permettre de découvrir si ces représentations sont identiques dans le milieu professionnel de l'éducation et dans la population, et en quoi elles peuvent influencer sur l'orientation des élèves souffrant d'handicap ou en difficulté scolaire dans cet enseignement, et sur les futures politiques d'école inclusive.

Selon Abric (1994a, p. 13) une représentation sociale est *“une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l’individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s’y adapter, de s’y définir une place.”*

Dégageons, préalablement, les aperçus historiques des représentations sociales, autant en sociologie, qu’en psychologie sociale. Ces aperçus permettront de situer la naissance de ce concept et de pouvoir ainsi en dégager l’évolution et la pertinence.

4.1. Aperçu historique.

4.1.1. Le regard de la sociologie.

Les sociologues ont comme ambition de réaliser des recherches sur l’organisation et le fonctionnement de la société. Il paraît dès lors évident que leur intérêt pour les représentations sociales soit important.

Le premier sociologue à avoir abordé cette notion est Émile Durkheim (1898). Dans son analyse sociologique, la conscience collective rassemble des croyances, des souvenirs, des sentiments, des idéaux,... et des représentations partagées par les membres de chaque société. Pour Durkheim (1898), la conscience collective a la fonction de cimenter la communauté. Elle entraîne également une certaine contrainte en imposant à chaque individu la manière de penser et d’agir par l’intermédiaire de règles sociales, morales, politiques et juridiques.

Des représentations découlent de cette conscience collective. Ces représentations légitiment les pratiques et les comportements quotidiens. Selon Durkheim, ce qui prévaut, ce sont donc ces éléments sociaux (conscience collective et représentation collective) qui sont de loin bien plus importants que les représentations individuelles (et la conscience individuelle) qui, même si Durkheim reconnaît leur existence, n’ont qu’une importance limitée vu leur durée de vie limitée.

D’autres sociologues ont étudié ces représentations. Maffesoli (1985) par exemple, considère que tout sociologue, pour étudier le fonctionnement d’une société, va dégager les représentations collectives de cette société, ainsi que leur fonctionnement. Son but est de

décrire ce qui reste stable dans ces représentations et ce qui évolue (ce qu'il appelle la dynamique).

Les sociologues insistent sur le fait que toutes représentations sociales ne peuvent ne déboucher que des représentations mentales individuelles.

4.1.2. Psychanalyse sociale et représentations.

En psychologie sociale, énormément de chercheurs ont publié des études sur les représentations. Mais pour les représentations sociales (appelées collectives à l'époque), ce n'est qu'à partir de 1961 avec Moscovici que ces notions sont apparues.

A la différence des sociologues qui ne voient dans les représentations collectives que des faits statiques, les psychologues sociaux voient en elles des représentations sociales dynamiques et évolutives.

Ils présentent les représentations sociales comme émanant de milieux plus restreints que les représentations collectives. Ces représentations étant contextualisées fréquemment, elles changent rapidement et facilement par la dynamique sociale.

Selon Jodelet (1989a p. 40), il s'agit d'une "*interface*", c'est à dire une passerelle entre le domaine social et individuel. En effet, les représentations sociales proviennent des individus tout en étant acquises de la société.

La question est de savoir "*Comment l'homme constitue-t-il sa réalité ?*" (Moscovici, 1976, p. 504)

Selon la psychanalyse sociale, l'individu analyse tout d'abord son réel. Il se forme ainsi sa propre représentation d'une réalité, sa propre image de ce qui lui paraît comme important ou utile. Cette construction d'images se réalise selon la société qui l'entoure, selon son environnement. C'est ce qu'on appelle la représentation sociale partagée.

4.2. Particularités de la théorie de représentation sociale.

Les représentations sociales se caractérisent par trois aspects interdisciplinaires : la communication, la construction ou reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement.

4.2.1. La communication.

Les représentations sociales contribuent à la communication puisqu'elles permettent aux individus de posséder *“un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective.”*

(Moscovici, 1961, p. 11)

4.2.2. Construction ou reconstruction du réel.

“Les représentations [...] nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre” (Jodelet, 1989a, p. 31)

L'individu construit donc son réel selon l'importance sociale de l'objet et l'interaction avec son environnement proche.

4.2.3. La maîtrise de l'environnement par le sujet.

Les représentations sociales permettent à l'individu de maîtriser son environnement et de se situer par rapport à celui-ci.

4.3. La composition d'une représentation sociale.

Une représentation sociale dépend de phénomènes ou d'événements qui la provoquent et des groupes ou sociétés dans lesquels les sujets évoluent.

Trois dimensions composent les représentations sociales :

- la connaissance au sens large du sujet, c'est à dire toutes les informations que le sujet possède sur l'objet de la représentation ;
- la disposition de l'individu ou du groupe d'individus envers cette représentation (que ce soient des dispositions favorables ou défavorables) ;
- le champ de représentation qui organise et hiérarchise les informations reçues sur l'objet de la représentation et qui les articule les unes aux autres.

Ces trois dimensions sont dynamiques et permettent aux individus de passer d'éléments nouveaux à des éléments familiers, de s'approprier la réalité.

Pour ce faire, les représentations sociales doivent passer par deux processus. (Moscovici, 1961)

4.3.1. Le processus d'objectivisation.

Ce processus constitue en une sélection des informations, une mise de côté de certaines informations trop complexes pour ne garder que celles qui sont significatives pour l'individu. Cette simplification donnera ce qui est appelé "noyau figuratif" de représentation. Il s'agira donc d'une concrétisation qui aboutira à une pré-représentation. La perte des informations par la simplification est compensée par une meilleure compréhension.

4.3.2. Le processus d'ancrage.

Il s'agit ici de "classer" parmi toutes les autres représentations sociales déjà existantes ce noyau figuratif induit par le processus d'objectivation. Le noyau figuratif ainsi incorporé se transforme en nouvelle représentation sociale.

4.4. Les fonctions des représentations sociales.

Quatre fonctions essentielles des représentations sociales sont à distinguer :

- fonction de savoir : les représentations sociales servent à comprendre et à expliquer le réel dans lequel se trouvent les individus ;
- fonction d'orientation : les représentations sociales prédisent les actions probables des individus dans leur réel ;
- fonction identitaire : les représentations sociales permettent de déterminer l'identité propre d'un groupe par rapport aux autres groupes environnants ;
- fonction de justification : les représentations sociales permettent aux individus de justifier leurs actions dans l'environnement existant.

4.5. La problématique du noyau central et du système périphérique.

En 1976, Abric se basa sur la théorie de Moscovici (1961) afin d'en dégager une ouverture méthodologique et une analyse systématisée. La "méthode inductive" prônée par Abric (1994)

permet de s'éloigner des recherches de terrain des représentations sociales pour arriver à théoriser celles-ci afin d'en analyser le fonctionnement et les différents paramètres.

La méthode expérimentale d'Abric (1994) étudie tout particulièrement le rapport entre représentation et comportement. Il cherche des liens de similitudes entre les représentations de différents individus par le biais de questionnaires bien précis et surtout d'analyses spécialisées de ces questionnaires.

Il en dégage ainsi le noyau central, que Moscovici (1961) appelait "noyau figuratif" et le définit comme "[...] *tout élément - ou ensemble d'éléments - qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence*" (1994, p. 68).

Pour Abric, "*C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation*" (1994, p. 22).

Ce noyau central gardera sa stabilité. En effet, rares sont les modifications radicales de celui-ci. Au plus, quelques modifications (augmentation ou diminution de l'importance d'une information) peuvent y intervenir. Si des modifications doivent intervenir, elles se situeront plus au niveau des éléments périphériques.

Pour analyser une représentation sociale, différentes étapes peuvent intervenir :

4.5.1. L'étape procédurale.

Il s'agit ici d'un repérage des différentes composantes du noyau central de la représentation sociale en rejetant les autres composantes dans la périphérie de la représentation. Pour ce faire, deux analyses permettent de réaliser ce repérage :

4.5.1.1. L'analyse de similitude.

On recherche ici les éléments de représentations qui seront les plus proches les uns des autres. Ainsi, plus le nombre de sujets les retiendra (ou pas), plus ces éléments auront de chance de faire partie de la représentation sociale. Ces éléments seront analysés. Cette analyse de similitude permet de dégager une matrice de similitude qui, présentée sur un tableau à double entrée, nous donne un résumé de l'ensemble des relations entre les éléments de la représentation. L'analyse permet de dégager les relations fortes et les relations faibles entre les

éléments. Le chercheur peut dès lors en dégager les éléments les plus importants par les indices de similitudes ainsi calculés.

Même si l'analyse des similitudes permet de dégager de manière relativement significative le noyau central du système périphérique, il est important de ne pas valider trop rapidement cette recherche. Les conclusions qui en découlent restent hypothétiques.

Avec l'analyse de similitudes, nous pouvons retirer des hypothèses fortes de différenciation du contenu de la représentation sociale, en éléments du noyau central et des éléments périphériques.

4.5.1.2. L'analyse prototypique et catégorielle.

Pour cette analyse, on répertorie toute une liste de mots produits par les sujets auxquels on présente un terme inducteur. Selon la fréquence d'apparition, on donne à chaque mot un rang bien défini.

Les éléments "forts" qui apparaissent le plus souvent serviront à déterminer l'analyse du noyau central de la représentation sociale.

Les éléments "faibles" qui apparaissent le moins souvent serviront pour déterminer la zone périphérique de la représentation sociale.

Pour les éléments intermédiaires, une seconde analyse prototypique, (dont le principe est que les sujets choisissent parmi ces mots ceux qui leur paraissent les plus révélateurs), permet de renforcer la possibilité de centraliser des mots précédemment choisis.

L'inconvénient de cette analyse est la subjectivité du chercheur. Néanmoins, la maniabilité et la liberté de classement permet à celui-ci de réaliser plus facilement des recherches de terrains.

4.5.2. L'étape déclarative.

Il s'agit ici de calculs des valences globales fortes et des valences faibles. Une valence est un indicateur de centralité qui nous donne les possibilités qu'un item soit en relation avec d'autres items. On calcule cet indicateur par le rapport entre le nombre de réponses positives de l'individu à chaque expression standardisée et le nombre total de réponses. Une valence forte correspond à un terme central.

Toutes les valences fortes réunies forment le noyau central, tandis que les valences faibles forment le système périphérique de la représentation sociale.

4.5.3. L'étape qualitative.

Ces procédures récentes ont pour but de déterminer le noyau central d'une représentation par réfutation. Le principe est que si la stabilité du noyau central disparaît, la représentation sociale se modifie. Cette modification, Moliner (1992) la propose en appliquant ce principe à l'identification des éléments centraux. Par expérimentation, il va proposer deux techniques qui permettront à l'individu de modifier ou supprimer sa représentation d'un objet.

4.5.3.1. La technique de mise en cause.

Suite à une pré-enquête, on rédige un texte reprenant les différents éléments essentiels de la représentation sociale d'un objet. Ces différents éléments font, par hypothèse, partie du noyau central. Le chercheur soumet ce texte au sujet interrogé et, ensuite, à la fin du texte, on propose une réfutation d'un des éléments présumés centraux.

Si, suite à cette réfutation, le sujet remet en cause la représentation sociale de l'objet, l'expérimentateur peut conclure que cet élément faisait bien partie du noyau central.

Si, par contre, cette réfutation ne change pas la représentation centrale de l'objet, l'élément choisi n'avait donc pas l'importance présumée et l'expérimentateur peut le placer dans le système périphérique.

Après avoir réalisé la même expérience avec tous les éléments présumés centraux, l'expérimentateur peut ainsi définir plus précisément la représentation sociale de l'objet. Il ne s'agit donc plus ici d'une approche quantitative mais bien qualitative.

4.5.3.2. L'induction par scénario ambigu.

Pour cette méthode, l'expérimentateur rédige un texte sur une représentation sociale d'un objet, texte réalisé suite à une pré-enquête. A l'inverse de la technique de mise en cause, l'objet de la représentation sociale n'est pas présenté ouvertement. Le sujet lit le texte et ensuite on demande au sujet de poser des hypothèses sur l'objet de la représentation sociale. Par la suite,

on ajoute une induction incluant l'objet de la représentation sociale ou en l'excluant. On demande alors au sujet de donner un score de 1 à 6 de chacun des éléments du noyau central hypothétique de l'objet. L'expérimentateur compare alors les résultats des différents éléments des deux expériences. Si les résultats d'un élément sont forts différents, on peut déduire que cet élément est essentiel à la représentation sociale de l'objet, et fait donc partie du noyau central. Par contre, si ces résultats sont fort identiques, l'importance de cet élément n'est donc pas essentielle et l'expérimentateur peut le placer dans le système périphérique.

Cette méthode permet d'être plus précis quant à la recherche d'une représentation sociale, mais demande une charge de travail beaucoup plus importante pour le chercheur. Les conclusions de cette recherche sont beaucoup plus ardues en ce qui concerne les représentations sociales.

Maintenant que nous avons décrit le concept de représentations sociales, découvrons les méthodologies utilisées pour réaliser cette recherche de représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

5. Méthodologie.

Après la découverte de la notion de représentation sociale et la présentation de l'enseignement spécialisé et des politiques d'école inclusive, nous pouvons réaliser notre recherche proprement dite. Pour ce faire, une méthodologie quantitative est mise en place. Celle-ci consiste à rechercher les représentations sociales de l'enseignement spécialisé à la fois dans le milieu professionnel de l'éducation, ainsi que dans une population. Nous pourrions comparer les résultats de ces recherches entre elles, et observer leurs concordances et leurs différences.

Méthodologie quantitative : recherche des représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

Tout d'abord, il faut pouvoir vérifier que l'enseignement spécialisé est bien un objet de représentation sociale. En effet, si le sujet de l'étude n'intéresse pas la majorité de la société, si le sujet ne fait pas partie de l'intérêt de la société, cette recherche ne peut se réaliser puisque la représentation sociale de ce sujet n'existe pas.

Dès lors, une recherche portant sur les 5 dernières années, ayant pour objectif de répertorier le nombre d'articles de presse papier ou sur la toile, fut réalisée. Ces articles ont un rapport direct avec l'enseignement spécialisé.

Le Soir : 78 articles

La Dernière Heure : 119 articles

La Libre Belgique : 151 articles

Sud Presse (de 2011 à septembre 2015) : 87 articles

Recherche sur Cairn : 67 articles

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation : 26 articles

Revue française de pédagogie : 11 articles

Carrefours de l'éducation : 6 articles

Courrier hebdomadaire du CRISP : 5 articles

Éducation et sociétés : 4 articles

Recherche & formation : 3 articles

Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle : 3 articles

Le français aujourd'hui : 3 articles

Journal des anthropologues : 3 articles

Formation emploi : 3 articles

Total : 502 articles parlant de l'enseignement spécialisé de 2010 à 2015.

Conclusion.

Vu le nombre d'articles concernant l'enseignement spécialisé, nous pouvons conclure que celui-ci peut être un sujet de représentation sociale.

Il s'agit donc ensuite de pouvoir définir cette représentation sociale et en particulier le noyau central de cette représentation ainsi que ses éléments périphériques.

Pour ce faire, une enquête est réalisée. Celle-ci consiste à présenter aux sujets 6 items définissant l'enseignement spécialisé. Chaque item est en relation avec une dimension de l'enseignement spécialisé. Ces 6 dimensions sont celles présentées dans le chapitre 2. Pour rappel, ces 6 dimensions avec l'item correspondant sont :

Le financement : **“L’enseignement spécialisé est un enseignement qui coûte cher à l’Etat.”**

Le soutien : **“L’enseignement spécialisé permet à un enfant en difficulté d’évoluer à son rythme, selon ses potentialités et ses besoins.”**

La séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures : **“L’enseignement spécialisé sépare les enfants en décrochage pédagogique des autres pour améliorer les “performances” des enfants “normaux”.**

L'intégration : **“Il est préférable de réintégrer dans l’enseignement ordinaire les enfants inscrits dans l’enseignement spécialisé, avec un soutien spécifique.”**

Les inégalités sociales : **“L’enseignement spécialisé accueille principalement des enfants provenant de milieu défavorisé.”**

L'avenir professionnel : **“L’enseignement spécialisé risque de compromettre l’avenir des enfants.”**

Il est donc demandé aux sujets de choisir parmi les 6 items proposés :

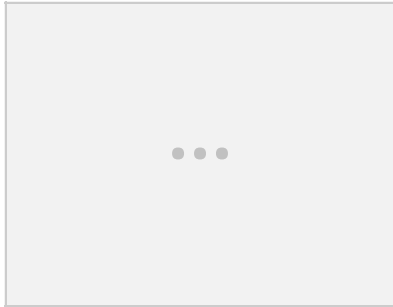
- 2 items avec lesquels ils sont en accord,
- 2 items avec lesquels ils sont en désaccord.

Cette recherche est réalisée avec des sujets travaillant dans l'éducation (échantillon que nous nommerons “monde de l'éducation”) et avec des sujets représentant la société (échantillon

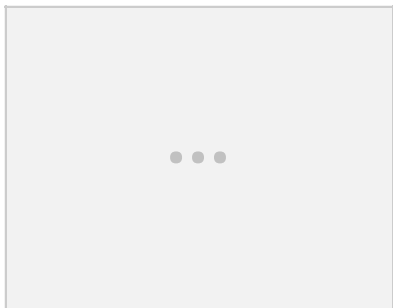
que nous nommerons “population”). Les résultats obtenus sont comparés entre les deux groupes et sont, dès lors, analysables.

Selon les profils de distribution, nous pourrions dire :

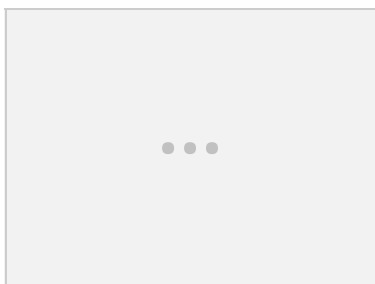
* si les éléments proposés font probablement partie du noyau central de la représentation sociale de l’enseignement spécialisé (lorsque la courbe de fréquence est montante) ;



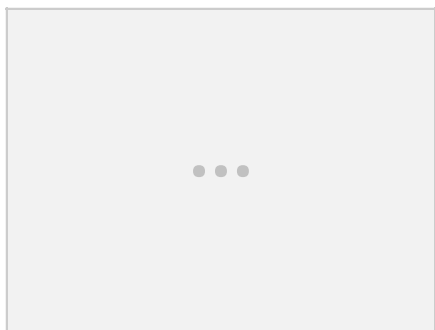
* si ils appartiennent probablement aux éléments périphériques (en cas de courbe ascendante et descendante) ;



* si ils n’appartiennent probablement pas à la représentation sociale (courbe descendante) ;



* si il existe dans les sujets, deux groupes probablement différents (courbe en U).



En plus de ces items proposés, trois questions supplémentaires sont posées aux enquêtés. Tout d'abord, leur est demandé leur activité professionnelle. Ensuite, s'ils possèdent des enfants scolarisés à l'heure actuelle. Enfin, s'ils se sentent proches ou éloignés de l'enseignement spécialisé (sur une échelle de 1 à 5, 1 = très éloignés à 5= très proches). Ces trois questions permettront, en cas de résultat donnant une courbe en U (deux groupes probablement différents), de pouvoir affirmer (ou rejeter) l'hypothèse que l'activité professionnelle, le sentiment de se sentir proche ou éloigné ou l'existence d'un ou plusieurs enfants scolarisés, ont, ou non, une incidence sur les réponses des interviewés.

L'échantillon "monde de l'éducation" aura l'occasion, en plus de leur choix d'items, de pouvoir affirmer si ils sont tout à fait d'accord, relativement d'accord, relativement en désaccord ou pas du tout d'accord avec chacun des items proposés.

Voici donc le questionnaire présenté à la population lors de l'enquête :

Les représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

Parmi les 6 items, choisissez 2 items avec lesquels vous êtes en accord et 2 items que vous rejetez.

- 1. L'enseignement spécialisé est un enseignement qui coûte cher à l'Etat.**

2. L'enseignement spécialisé permet à un enfant en difficulté d'évoluer à son rythme, selon ses potentialités et ses besoins.
3. L'enseignement spécialisé sépare les enfants en décrochage pédagogique des autres pour améliorer les "performances" des enfants "normaux".
4. Il est préférable de réintégrer dans l'enseignement ordinaire les enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé, avec un soutien spécifique.
5. L'enseignement spécialisé accueille principalement des enfants provenant de milieu défavorisé.
6. L'enseignement spécialisé risque de compromettre l'avenir des enfants.

Les deux items avec lesquels je suis en accord : ___ et ___

Les deux items avec lesquels je ne suis pas d'accord : ___ et ___

Activité professionnelle : _____

Avez-vous des enfants actuellement scolarisé ? oui - non

Sur une échelle de 1 (très proche) à 5 (très éloigné), où vous situez-vous par rapport à l'enseignement spécialisé ?

6. Analyse des résultats.

Les résultats de cette recherche de représentation sociale de l'enseignement spécialisé vont être présentés en deux temps.

Tout d'abord, les résultats proprement dits. Ceux-ci correspondent aux données de l'enquête sur la population de la région Huy-Waremme (118 réponses), et de celle réalisée via internet sur le milieu de l'éducation (58 réponses) représenté par des étudiants du bloc complémentaire de la FOPA à Louvain-la-Neuve, année scolaire 2015-2016. L'échantillon

population sera séparé en deux groupes : proximité avec l'enseignement spécialisé (22 réponses) et sans proximité avec l'enseignement spécialisé (96 réponses).

Les intitulés des items seront simplifiés afin de permettre une lecture plus aisée des différents tableaux.

Ensuite suivra l'analyse de ces résultats. Cette analyse permettra de réaliser une tentative de représentation sociale de l'enseignement spécialisé découlant de cette recherche.

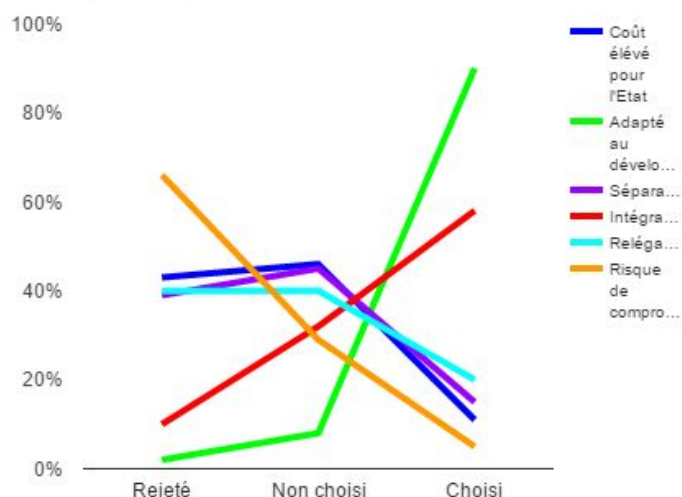
6.1. Les résultats.

Pour la présentation des résultats, nous allons présenter tout d'abord le graphe 1 reprenant les résultats de notre enquête pour l'ensemble des membres des échantillons.

Les tableaux utiliseront les codes suivants :

- * bleu foncé pour le premier item, à savoir “le coût élevé pour l'Etat” ;
- * vert clair pour le deuxième item, à savoir “adapté au développement d'enfants non-ordinaires” ;
- * mauve pour le troisième item, à savoir “séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire” ;
- * rouge pour le quatrième item, à savoir “intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien” ;
- * bleu clair pour le cinquième item, à savoir “relégation d'enfants issus de milieux défavorisés” ;
- * orange pour le sixième item, à savoir “risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires”.

Graphe 1: Tous les participants
(n=168)



Avec ces premiers résultats, nous pouvons observer que deux dimensions semblent être centrales : la dimension “adapté au développement d’enfants non-ordinaires” et la dimension “intégration souhaitée dans l’ordinaire avec soutien”. La dimension “risque de compromettre l’avenir des enfants non ordinaires” est clairement rejetée. Les trois autres dimensions semblent tendre vers un profil périphérique.

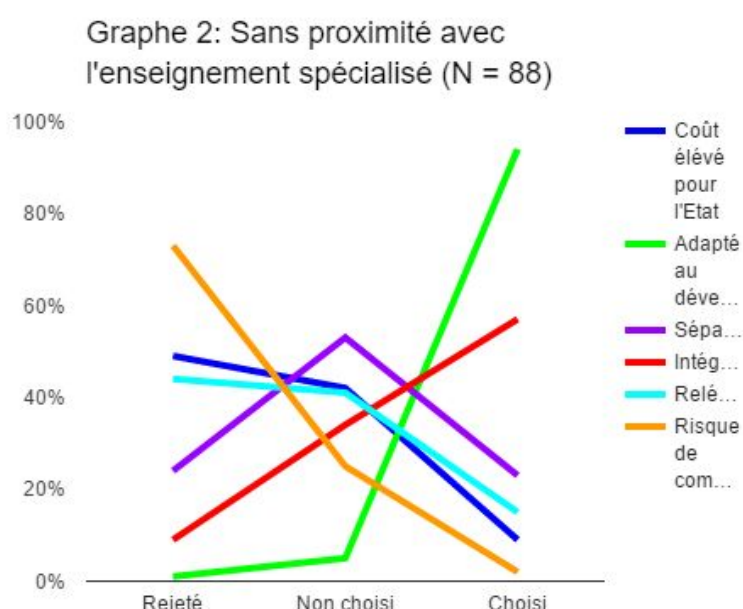
Le tableau suivant nous présente les résultats chiffrés (en %) de cette recherche de représentation sociale de l’enseignement spécialisé pour l’ensemble des participants.

Tous les participants	Nombre 168	Items	Rejetés	Non-choisis	Choisis
		Coût élevé pour l'Etat	43%	46%	11%
		Adapté au développement d'enfants non-ordinaires	2%	8%	90%
		Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire	39%	45%	15%
		Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien	10%	32%	58%
		Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés	40%	40%	20%

		Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires	66%	29%	5%
--	--	--	-----	-----	----

Observons maintenant les résultats obtenus par les différents échantillons afin de pouvoir éventuellement différencier les représentations sociales de l'enseignement spécialisé selon le milieu professionnel et la proximité avec cet enseignement.

Le graphe 2 nous présente les résultats obtenus par l'échantillon provenant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé (nombre : 88).

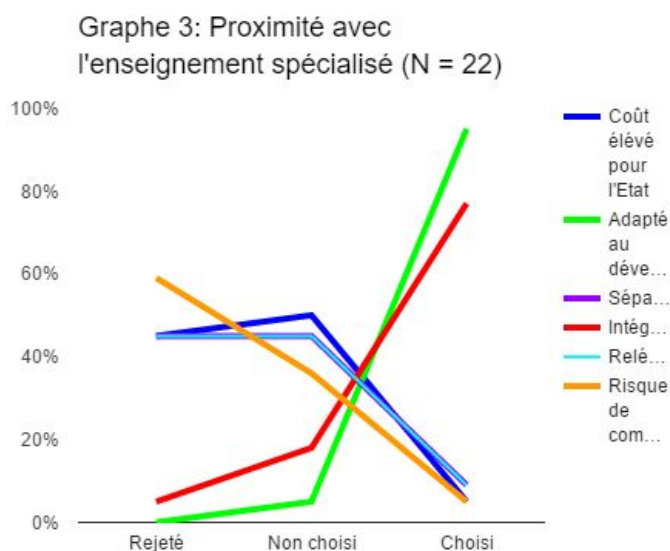


Pour cet échantillon, nous pouvons observer deux dimensions centrales, faisant donc partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé. Il s'agit de la dimension "Adapté au développement d'enfants non-ordinaires" et de la dimension "Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien". La dimension "Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires" est rejetée. Deux autres dimensions ("Coût élevé pour l'Etat" et "Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés") semblent également être rejetées, mais de manière moins significative. Enfin, la dimension "Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire" semble faire partie du système périphérique.

Le tableau suivant nous présente les résultats chiffrés (en %) de cette recherche de représentation sociale de l'enseignement spécialisé pour cet échantillon.

Sans proximité avec l'ES	Nombre : 88	Items	Rejetés	Non-choisis	Choisis
		Coût élevé pour l'Etat	49%	42%	9%
		Adapté au développement d'enfants non-ordinaires	0%	5%	95%
		Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire	24%	53%	23%
		Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien	9%	34%	57%
		Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés	44%	41%	15%
		Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires	73%	25%	2%

Le graphe 3 nous présente les résultats obtenus par l'échantillon provenant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé (nombre : 22).



Pour cet échantillon, nous pouvons observer deux dimensions faisant probablement partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé. Il s'agit de la dimension "Adapté au développement d'enfants non-ordinaires" et de la dimension "Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien". La dimension "Risque de compromettre l'avenir des

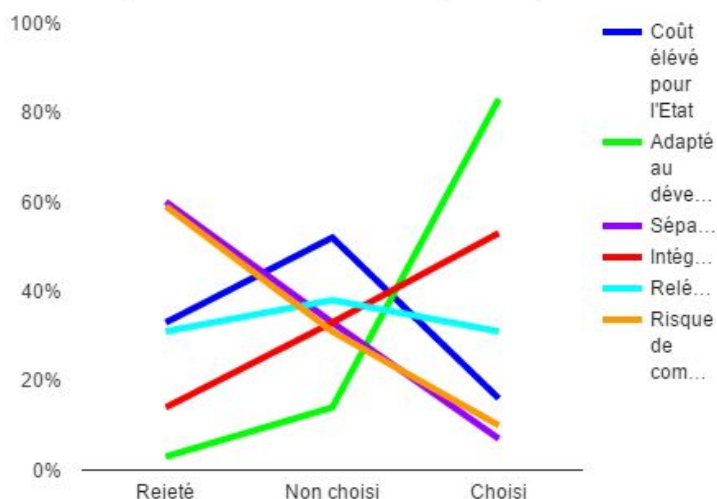
enfants non ordinaires” est rejetée. Deux autres dimensions (“Séparation bénéfique pour les enfants de l’ordinaire” et “Relégation d’enfants issus de milieux défavorisés”) se superposent et semblent également être rejetées, mais de manière moins significative. Enfin, la dimension “Coût élevé pour l’Etat” semble faire partie du système périphérique.

Le tableau suivant nous présente les résultats chiffrés (en %) de cette recherche de représentation sociale de l’enseignement spécialisé pour cet échantillon.

Proximité avec l'ES	Nombre : 22	Items	Rejetés	Non-choisis	Choisis
		Coût élevé pour l'Etat	45%	50%	5%
		Adapté au développement d'enfants non-ordinaires	0%	5%	95%
		Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire	45%	45%	9%
		Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien	5%	18%	77%
		Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés	45%	45%	9%
		Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires	59%	36%	5%

Le graphe 4, nous présente les résultats obtenus avec les étudiants de la FOPA (nombre : 58).

Graph 4: Etudiants FOPA (N = 58)



Pour cet échantillon, nous pouvons observer deux dimensions faisant probablement partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé. Il s'agit de la dimension "Adapté au développement d'enfants non-ordinaires" et de la dimension "Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien". Les dimensions "Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires" et "Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire" sont rejetés. La dimension "Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés" est choisi et rejeté de manière équivalente. Etant donné que le poste "non-choisi" est légèrement plus élevé, nous pouvons supposer (avec réserves) que cette dimension peut être considérée comme faisant partie du système périphérique. Enfin, la dimension "Coût élevé pour l'Etat" semble faire partie du système périphérique de manière plus significative.

Le tableau suivant nous présente les résultats chiffrés (en %) de cette recherche de représentation sociale de l'enseignement spécialisé pour cet échantillon.

Etudiants FOPA	Nombre : 58	Items	Rejetés	Non-choisis	Choisis
		Coût élevé pour l'Etat	33%	52%	16%
		Adapté au développement d'enfants non-ordinaires	3%	14%	83%

		Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire	60%	33%	7%
		Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien	14%	33%	53%
		Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés	31%	38%	31%
		Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires	59%	31%	10%

Suite à ces résultats, il paraît utile de les présenter dimension par dimension afin de pouvoir les analyser et dégager ainsi les représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

Pour ces graphes, nous utiliserons les codes suivants :

- * bleu pour l'échantillon "Monde de l'éducation" représenté par les étudiants de la FOPA ;
- * vert pour l'échantillon "Population sans proximité avec l'enseignement spécialisé" ;
- * rouge pour l'échantillon "Population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé".

6.1.1. Première dimension : le financement.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Coût élevé pour l'Etat".

- Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

8 personnes en accord avec cet item, soit 9% des réponses ;

43 personnes rejetant cet item, soit 49% des réponses ;

37 personnes ne choisissant pas cet item, soit 42% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

1 personne en accord avec cet item, soit 5% des réponses ;

10 personnes rejetant cet item, soit 45% des réponses ;

11 personnes ne choisissant pas cet item, soit 50% des réponses.

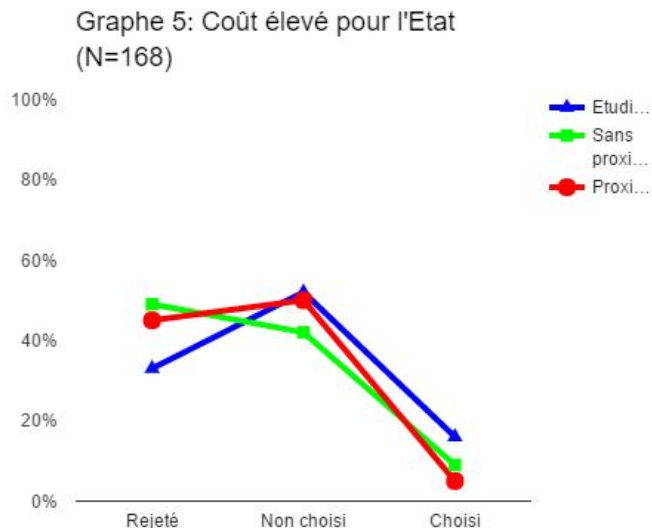
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

9 personnes en accord avec cet item, soit 16% des réponses ;

19 personnes rejetant cet item, soit 33% des réponses ;

30 personnes ne choisissant pas cet item, soit 52% des réponses.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer une courbe descendante pour la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé qui indiquerait donc que cette dimension ne ferait pas partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé, et une courbe ascendante et descendante pour le monde de l'éducation et pour la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé qui indiquerait que, pour ces deux échantillons, cette dimension ferait partie du système périphérique de cette représentation.

6.1.2. Deuxième dimension : le soutien.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Adapté au développement d'enfants non-ordinaires".

- Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

83 personnes en accord avec cet item, soit 94% des réponses ;

1 personne rejetant cet item, soit 1% des réponses ;

4 personnes ne choisissant pas cet item, soit 5% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

21 personnes en accord avec cet item, soit 95% des réponses ;

0 personne rejetant cet item, soit 0% des réponses ;

1 personne ne choisissant pas cet item, soit 5% des réponses.

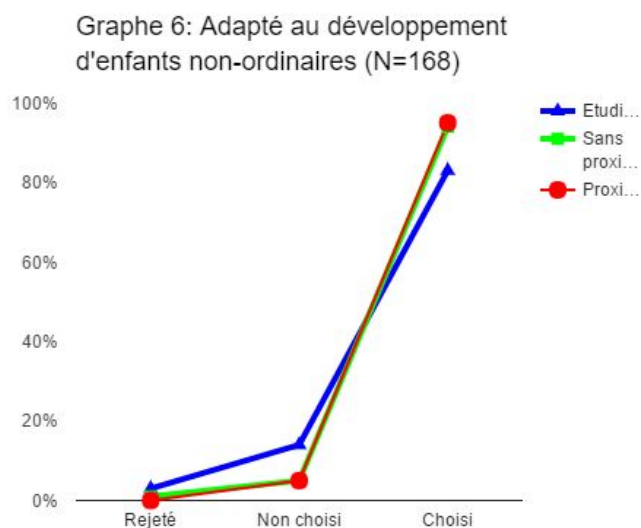
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

48 personnes en accord avec cet item, soit 83%;

2 personnes rejetant cet item, soit 3%;

8 personnes ne choisissant cet item, soit 14%.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer trois courbes ascendantes, ce qui indiquerait que cette dimension ferait clairement partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

6.1.3. Troisième dimension : la séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Séparation bénéfique pour les enfants de l'ordinaire".

- Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

20 personnes en accord avec cet item, soit 23% des réponses ;

21 personnes rejetant cet item, soit 24% des réponses ;

47 personnes ne choisissant pas cet item, soit 53% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

2 personnes en accord avec cet item, soit 9% des réponses ;

10 personnes rejetant cet item, soit 45% des réponses ;

10 personnes ne choisissant pas cet item, soit 45% des réponses.

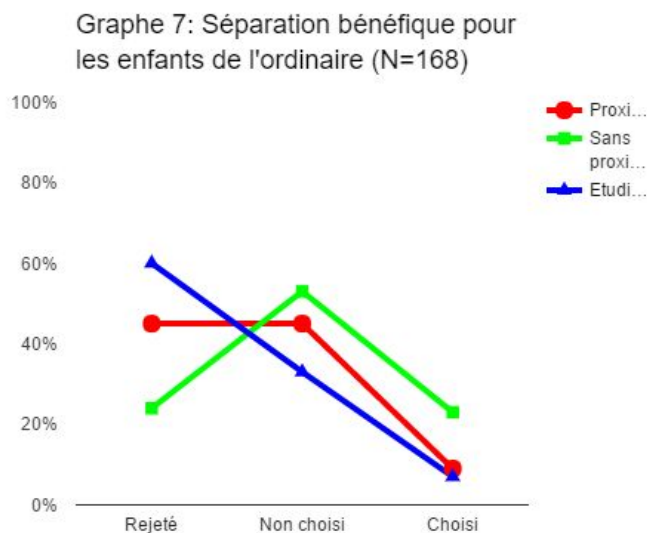
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

4 personnes en accord avec cet item, soit 7% des réponses ;

35 personnes rejetant cet item, 60% des réponses ;

19 personnes ne choisissant pas cet item, soit 33% des réponses.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer une courbe ascendante et descendante pour la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé qui indiquerait que cette dimension ferait partie, pour

cet échantillon, du système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé; une courbe stable et descendante pour la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé qui pousserait plus à penser à un rejet de cette dimension, et une courbe descendante pour le monde de l'éducation qui indiquerait clairement un rejet de cette dimension de leur représentation de l'enseignement spécialisé.

6.1.4. Quatrième dimension : l'intégration.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Intégration souhaitée dans l'ordinaire avec soutien".

- Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

50 personnes en accord avec cet item, soit 57% des réponses ;

8 personnes rejetant cet item, soit 9% des réponses ;

30 personnes ne choisissant pas cet item, soit 34% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

17 personnes en accord avec cet item, soit 77% des réponses ;

1 personne rejetant cet item, soit 5% des réponses ;

4 personnes ne choisissant pas cet item, soit 18% des réponses.

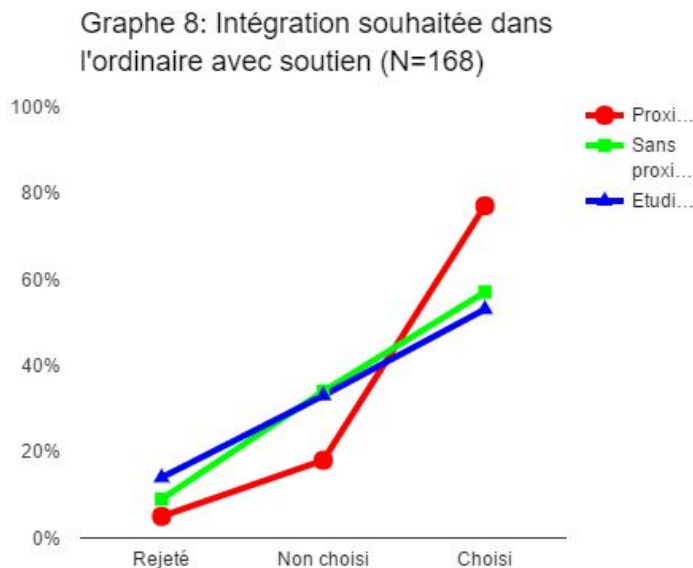
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

31 personnes en accord avec cet item, soit 53% des réponses ;

8 personnes rejetant cet item, soit 14% des réponses ;

19 personnes ne choisissant pas cet item, soit 33% des réponses.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer trois courbes ascendantes, ce qui indique clairement que cette dimension ferait partie du noyau central des représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

6.1.5. Cinquième dimension : les inégalités sociales.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Relégation d'enfants issus de milieux défavorisés".

Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

- 13 personnes en accord avec cet item, soit 15% des réponses ;
- 39 personnes rejetant cet item, soit 44% des réponses ;
- 36 personnes ne choisissant pas cet item, soit 41% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

- 2 personnes en accord avec cet item, soit 9% des réponses ;
- 10 personnes rejetant cet item, soit 45% des réponses ;
- 10 personnes ne choisissant pas cet item, soit 45% des réponses.

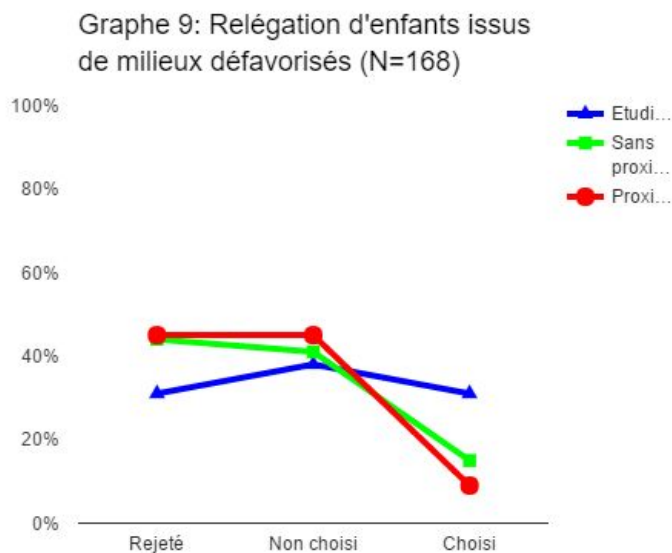
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

18 personnes en accord avec cet item, soit 31% des réponses ;

18 personnes rejetant cet item, soit 31% des réponses ;

22 personnes ne choisissant pas cet item, soit 38% des réponses.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer une courbe descendante pour la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé et une courbe stable et descendante pour la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, ce qui indiquerait un rejet de cette dimension pour ces deux échantillons. Pour le monde de l'éducation nous observons une courbe légèrement ascendante et descendante qui indiquerait que cette dimension pourrait faire partie du système périphérique de leur représentation de l'enseignement spécialisé.

6.1.6. Sixième dimension : l'avenir professionnel.

Pour rappel, afin de simplifier l'intitulé, celui-ci est appelé dans le graphe "Risque de compromettre l'avenir des enfants non ordinaires".

- Pour les 88 réponses venant de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

2 personnes en accord avec cet item, soit 2% des réponses ;

64 personnes rejetant cet item, soit 73% des réponses ;

22 personnes ne choisissant pas cet item, soit 25% des réponses.

- Pour les 22 réponses venant de la population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé, nous obtenons les résultats suivants :

1 personne en accord avec cet item, soit 5% des réponses ;

13 personnes rejetant cet item, soit 59% des réponses ;

8 personnes ne choisissant pas cet item, soit 36% des réponses.

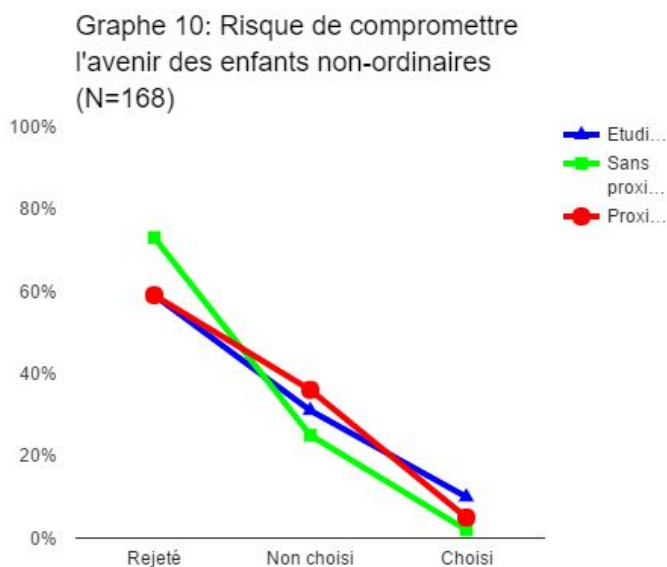
- Pour les 58 réponses venant du monde de l'éducation, nous obtenons les résultats suivants :

6 personnes en accord avec cet item, soit 10% des réponses ;

34 personnes rejetant cet item, soit 59% des réponses ;

18 personnes ne choisissant pas cet item, soit 31% des réponses.

L'ensemble des résultats donne les courbes suivantes :



Nous pouvons observer trois courbes descendantes qui indiqueraient clairement que cet item est rejeté par l'ensemble des échantillons.

6.2. Analyse des résultats.

Avant de réaliser l'analyse proprement dite de ces résultats, il me paraît important de relever certains points qui me semblent essentiels afin de pouvoir avoir une lecture la plus objective de ces résultats.

Tout d'abord, il est bon de rappeler que les 6 dimensions choisies pour cette recherche ont été réfléchies à la fois en vue de mon expérience professionnelle dans l'enseignement spécialisé, mais également en concertation avec plusieurs de mes collègues, et avec d'autres étudiants en sciences de l'éducation. Leur choix peut donc être critiqué ou remis en cause. Il paraît évident que d'autres dimensions auraient pu être prises en compte.

De plus, les items élaborés ont été rédigés dans un langage simplifié "non-professionnel" afin d'optimiser la compréhension de tout un chacun, et la longueur de ceux-ci a été réduite afin de faciliter la réflexion des participants.

Ensuite, lors d'une recherche de représentation sociale, le risque de réponses "politiquement correctes" est présent. De plus, une certaine ignorance du fonctionnement de l'enseignement spécialisé par la population (et même par le milieu professionnel) peut apparaître lors de cette recherche. Afin de ne pas influencer les réponses, aucune information préalable ne fut donnée aux interviewés lors de cette recherche. Les résultats obtenus ne peuvent donc s'analyser qu'en émettant des hypothèses.

En ce qui concerne les échantillons provenant de la population, la recherche se réalisant "face à face", des renseignements sur le contenu des dimensions ont pu être donnés après l'enquête. Leurs réactions argumenteront l'analyse des résultats. Cela ne put être réalisé avec l'échantillon "professionnel de l'éducation" puisque cette recherche s'est réalisée via internet. Néanmoins, certains étudiants de la FOPA ont posté un commentaire qui donne une indication sur leur choix d'item.

Il est à signaler qu'une personne appartenant au monde de l'éducation a choisi de ne pas sélectionner 3 items et de n'en rejeter qu'une seule.

Suite à la lecture de ces précautions, nous allons analyser les résultats obtenus dimension par dimension :

6.2.1. Première dimension : le financement.

Pour l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé", nous pouvons observer que le poste "rejeté" (49%) et le poste "non-choisi" (42%) se partagent quasi entièrement la majorité des réponses. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la méconnaissance du partage de financement de l'enveloppe budgétaire liée à l'enseignement pourrait expliquer ces réponses. Toutefois, en vue des réactions de la majorité de la population suite aux explications après enquête, il apparaît que les personnes interviewées trouvent légitime ce financement.

"C'est tant que ça?... Eh bien c'est normal, il leur faut bien cela pour ces enfants non ? [...]
Pour ces enfants-là, c'est normal de mettre autant d'argent !" (réaction d'une personne sans emploi (38 ans) suite aux explications données sur les dimensions post enquête.)

La précaution de réponse "politiquement correcte" doit évidemment être prise en compte.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse, pour l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé", que la dimension budgétaire ne fait pas partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

Pour l'échantillon "population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé", les résultats s'inversent sensiblement dans le sens où le poste "non-choisi" rassemble le plus grand pourcentage de réponses (50%), tandis que le poste "rejeté" rassemble 45% des réponses. Ces résultats indiqueraient donc que cette dimension ferait partie du système périphérique de leur représentation sociale de l'enseignement spécialisé. Il est toutefois à remarquer que le poste "choisi" est, quant à lui fort faible avec uniquement 5% des réponses.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que, vu leur proximité avec l'enseignement spécialisé, une connaissance plus accrue de la part de financement de l'enseignement soit présente. Cette hypothèse tend à se confirmer avec les résultats de l'échantillon "monde de l'éducation".

En effet, pour cet échantillon, plus de la moitié des interviewés ne choisissent pas cet item (52,8%). Le poste "rejeté" rassemble 33,9% et le poste "choisi" 13,2%. Il semblerait donc que la connaissance du financement de l'enseignement soit plus présente dans le monde de l'éducation. Néanmoins, il est à constater que les commentaires relevés sur le sujet justifient également ce financement.

“Plutôt que la question du coût de l'enseignement spécialisé, ne voudrait-il mieux pas voir les bénéfices pour les milliers de jeunes qui ont fréquentés celui-ci ?” (réaction d'un étudiant en bloc préparatoire de la FOPA : régent en géographie histoire sciences économiques et sociales, suite à la réponse de l'enquête via internet, 2016)

Nous obtenons donc une courbe ascendante et descendante qui nous permet donc d'émettre l'hypothèse que la dimension budgétaire de l'enseignement spécialisé fait partie, pour l'échantillon “monde de l'éducation”, du système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé, mais que cette constatation, lorsqu'elle est connue ou reconnue, serait considérée comme légitime. Cette hypothèse se confirmerait par le faible pourcentage de choix de cette dimension (16%).

6.2.2. Deuxième dimension : le soutien.

Nous pouvons observer qu'une très large majorité de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé (94,9%) a choisi cet item, tandis que le poste “rejeté” n'a été choisi que par une personne, et que 5% seulement de la population n'a pas choisi cet item.

L'échantillon “population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé” suit la tendance avec 95% pour le poste “choisi”, 5% uniquement pour le poste “non-choisi” et aucune réponse pour le poste “rejeté”.

Pour le monde de l'éducation, les résultats obtenus vont dans le même sens : l'item a été choisi par une large majorité (84,9%), tandis qu'une seule personne l'a rejeté (soit 1,8%) et 7 personnes (soit 13,2% des enquêtés) ne l'ont pas choisi.

Le risque de cette dimension était de recevoir des réponses “politiquement correctes”, ne reflétant pas la réalité des représentations des participants. Néanmoins, avec une telle majorité de réponses en accord avec cette dimension, nous pouvons clairement émettre l'hypothèse que le soutien apporté par l'enseignement spécialisé aux enfants à besoins spécifiques peut faire partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé, en appartenant au noyau central de cette représentation. La mission de l'enseignement spécialisé mise en place par les politiques semble donc trouver une légitimité morale parmi la population, ainsi que parmi le monde de l'éducation. L'utilité de l'enseignement spécialisé ne semble donc pas être remise en

cause par la population et par les professionnels de l'éducation, qui semblent avoir compris l'objectif poursuivi par celui-ci.

“J'ai fait mon travail de fin d'étude sur base d'un stage dans une école spécialisée de forme

3. Cela m'a ouvert les yeux sur l'importance de maintenir des écoles spécialisées.” (réaction d'un étudiant en bloc préparatoire de la FOPA : éducatrice spécialisée A1, suite à la réponse de l'enquête via internet, 2016)

“L'enseignement spécialisé doit être une réponse spécifique aux besoins des enfants ne pouvant poursuivre une scolarité sans aide, soutien spécifique à leurs difficultés.” (réaction d'un étudiant en bloc préparatoire de la FOPA : maître spécial de psychomotricité dans l'enseignement maternelle, suite à la réponse de l'enquête via internet, 2016)

6.2.3. Troisième dimension : la séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures.

Nous pouvons observer qu'une majorité (53%) de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé n'a pas choisi cette dimension. Cette tranche de la population n'a pas choisi cet item et ne l'a pas rejeté.

Les autres réponses sont assez partagées, avec une légère préférence pour le rejet de cette dimension (24% pour 23%). Les personnes rejetant cette proposition sentaient une certaine violence dans l'intitulé de cet item. Ils ne pouvaient concevoir que l'on puisse exclure des enfants d'une école afin d'améliorer les performances des autres.

Les personnes choisissant cette dimension expliquent que même si ils n'adhèrent pas à l'idée, la réalité de terrain donne raison à cet état de fait.

La majorité de la population ne choisissant pas cet item nous pousse à émettre l'hypothèse que la séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures peut faire partie, pour l'échantillon “population sans proximité avec l'enseignement spécialisé”, du système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

Les résultats obtenus par l'échantillon “population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé” diffèrent quelque peu avec un pourcentage plus important de réponses rejetant cet item, pourcentage équivalent à celui des réponses ne choisissant pas cet item (45%). Le pourcentage de choix de cet item chute sensiblement à seulement 9% des réponses. Pour les

membres de cet échantillon, cette dimension semble être plutôt rejetée de leur représentation de l'enseignement spécialisé.

Pour l'échantillon provenant du monde de l'éducation, le rejet de cet item est majoritaire (60%), tandis que 33% des professionnels de l'éducation ne choisissent pas cet item et que seulement 7% sont en accord avec l'item. La courbe des résultats est nettement descendante. Cela peut paraître paradoxal vu que cette dimension, comme expliqué dans le chapitre 2, fut prise en compte avec les réactions informelles d'un certain nombre d'enseignants d'école ordinaire, réactions obtenues soit par des parents d'enfants à besoins spécifiques, soit par des discussions avec lesdits enseignants. Une explication possible à cela se situerait dans le fait que l'"idéal de l'enseignement" des professionnels de l'éducation ne leur permet de considérer, objectivement ou officiellement, un rejet des enfants "moins doués" au profit des "plus doués" comme étant acceptable. Il est à remarquer le terme "normaux" utilisé dans cet item a pu choquer certains professionnels de l'éducation *"Je trouve le commentaire avec les enfants "normaux" un peu choquant ..."* (réaction d'un étudiant en bloc préparatoire de la FOPA : institutrice maternelle, suite à la réponse de l'enquête via internet, 2016).

Avec ces résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse que, pour le monde de l'éducation, la séparation entre élèves avec ou sans difficultés majeures ne fait pas partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

6.2.4. Quatrième dimension : l'intégration.

Nous pouvons observer dans les résultats de l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé" qu'une majorité des réponses (57%) semble être en faveur de l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, avec un soutien spécifique. Le refus de cette dimension est très faible (9%), tandis 34% des personnes sondées ne choisissent pas cet item. Nous pouvons donc supposer (avec le risque, à nouveau de réponses "politiquement correctes"), que les politiques d'intégration mises en place depuis quelques années en Fédération Wallonie-Bruxelles semblent être bien accueillies et comprises par une majorité de la population sans proximité avec l'enseignement spécialisé.

La même constatation peut se faire avec les résultats obtenus par l'échantillon "monde de l'éducation". En effet, la majorité des enquêtés du monde de l'éducation sont en accord avec cet item (53%), pour 33% qui ne choisissent pas cet item et seulement 14% qui le rejettent.

Au même titre que la deuxième dimension, la légitimité morale de ces politiques semblent être bien présentes pour les deux échantillons.

Là où cette tendance se confirme de la manière la plus significative se situe dans les réponses de l'échantillon "population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé". En effet, pour cet échantillon, 77% des réponses choisissent cet item, pour 18% qui ne le choisissent pas, et seulement 5% qui le rejettent.

Il est à signaler, toutefois, que certaines réactions mitigées, voire négatives au sujet de l'intégration sont présentes. Elles peuvent se situer au niveau de l'efficacité de ces politiques : *"Dans ma classe, je suis confronté à un élève en intégration. Depuis 2 ans, l'école spécialisée veut le scolariser dans ce type d'enseignement alors que les parents et moi-même sommes contres (pas de programme prévu pour lui). De plus, son "aide" en intégration ne fait pas grand-chose avec lui. J'estime que le système d'intégration est défaillant suite à mon expérience actuelle."* (réaction d'un étudiant en bloc préparatoire de la FOPA : institutrice primaire, suite à la réponse de l'enquête via internet, 2016).

Ces critiques peuvent également apparaître avec le risque de stigmatisation provoqué par ces politiques :

"Arriver dans un groupe qui est déjà bien formé puisqu'ils sont ensemble depuis 6 ans, c'est déjà compliqué, et avoir en plus une dame à côté de lui, qui est là pour faire les choses autrement, pour qu'il ait plus de temps, pour faire ses contrôles durant la récré, donc il ne peut pas aller en récré: on le pointe du doigt aussi, d'office! Donc, c'était un peu compliqué !" (entretien avec la maman de Quentin, 13 ans, ayant fréquenté l'enseignement spécialisé et en intégration dans l'enseignement secondaire, 2015).

Malgré ces divergences et suite aux résultats obtenus, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire fait partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé, et cela à la fois pour la population (avec ou sans proximité avec l'enseignement spécialisé), mais aussi dans le monde de l'éducation.

6.2.5. Cinquième dimension : les inégalités sociales.

Nous pouvons observer que la majorité des personnes de l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé" opte soit pour le rejet de cet item, soit par le non-choix

de celui-ci, avec une légère préférence pour le rejet (44% pour 41%). L'accord avec cet item est beaucoup plus faible (15%).

Ce qu'il ressort des rejets de cet item est que les personnes de l'échantillon "population" considéraient ce constat comme choquant, vu le côté péjoratif du milieu défavorisé. Souvent, en discutant avec les interviewés, apparaissait le fait qu'un certain nombre de ces personnes connaissait un parent d'enfant fréquentant l'enseignement spécialisé. Ils se refusaient, dès lors, que l'on considère ces enfants comme étant issus de milieu "pauvre" ou "marginal". Il semble donc qu'être de milieu défavorisé est considéré comme dévalorisant et honteux pour une tranche de la population.

De plus, l'image que la population semble avoir de l'enseignement spécialisé se rapproche plus d'enfants souffrant de handicaps physiques ou mentaux lourds, que d'enfants de milieux socio-économiques faibles. Il semble donc légitime que ces personnes n'associent pas cette image à cette dimension.

"Si vous m'aviez dit "école d'enseignement spécialisé", je pensais systématiquement au handicap ! C'est à cela que j'aurais pensé. Je ne savais même pas que le type 3 existait en tant que trouble du comportement." (extrait de l'entretien du papa de Yacha, 10 ans, fréquentant l'enseignement spécialisé de type 3, 2015).

Le constat pourrait être quasi identique en ce qui concerne l'échantillon "population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé". En effet, pour cet échantillon, les postes rejeté et non-choisi récoltent 45% des réponses, tandis que seulement 9% des personnes interrogées choisissent cet item.

Nous pouvons, en vue des résultats relevés avec les échantillons "population avec et sans proximité avec l'enseignement spécialisé", émettre l'hypothèse que les inégalités sociales ne font pas partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

Les résultats obtenus avec l'échantillon "monde de l'éducation" diffèrent de ceux obtenus avec l'échantillon "population". En effet, l'accord et le rejet de cet item obtiennent un résultat équivalent, soit 31%. 38% des sondés ne choisissent pas cet item. Nous obtenons donc une courbe parfaitement ascendante et descendante. Toutefois, les résultats des 3 postes étant fort proches, il est intéressant de voir si une des questions supplémentaires posées aux enquêtés permettrait d'expliquer ces avis diamétralement opposés.

En complément de leurs réponses, les professionnels de l'échantillon "monde de l'éducation" devaient pour chaque item indiquer s'ils étaient tout à fait d'accord, relativement d'accord, relativement pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'item. Pour cet item, 26 professionnels sont soit tout à fait d'accord (6), soit relativement d'accord (20), tandis que 27 professionnels sont soit relativement pas d'accord (14), soit pas du tout d'accord (13). Les résultats sont donc fortement équivalents entre le nombre de professionnels en accord et ceux en désaccord avec cet item.

Le critère "profession" ne semble pas avoir d'impact sur les réponses des enquêtés. En effet, les professionnels de l'éducation choisissant cet item se répartissent comme suit : 7 instituteurs maternels ou primaires, 3 éducateurs spécialisés, 4 professeurs dans le secondaire, 1 gestionnaire de formation et 1 directrice d'école fondamentale.

Les professionnels de l'éducation rejetant cet item se répartissent d'une façon quasiment similaire, soit 6 instituteurs maternels ou primaires, 2 éducateurs spécialisés, 2 professeurs dans le secondaire, 1 professeur dans l'enseignement spécialisé, 1 chef d'atelier en école, 1 coordinatrice d'accueil, 1 Directeur de Centre de Formation, 1 gestionnaire de projet et 1 agent du Service Public Régional. Ces résultats montrent que le critère "profession" n'influence donc pas les réponses des enquêtés.

Il était demandé aux enquêtés de chiffrer leur sentiment de se sentir très proche 1 à très éloigné 5 de l'enseignement spécialisé. Ce critère non plus ne donne d'explication à cette opposition de résultats. En effet, pour les enquêtés en accord avec l'item, ce chiffrage se répartit comme suit : 1: 2 réponses ; 2: 2 réponses ; 3: 4 réponses ; 4: 3 réponses et 5: 5 réponses.

Pour les enquêtés rejetant cet item, le chiffrage se répartit ainsi :

1: 1 réponse ; 2: 1 réponse ; 3: 6 réponses ; 4: 5 réponses et 5: 3 réponses.

Il paraît donc difficile, en vue des données relevées par cette recherche, de pouvoir expliquer ces résultats contrastés.

Vu ces résultats, accentués par le fait qu'une courte majorité des enquêtés ne choisissent pas cet item, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que, pour l'échantillon "monde de l'éducation", les inégalités sociales font partie du système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

6.2.6. Sixième dimension : l'avenir professionnel.

Nous pouvons observer par les résultats de l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé" un rejet majoritaire du risque de compromission d'avenir professionnel des enfants à besoins spécifiques par leur orientation dans l'enseignement spécialisé. En effet, 73% rejettent cette idée, pour 25% qui ne choisissent pas cet item, et seulement 2% adhèrent à cette idée. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il peut paraître inconcevable dans la pensée collective que ces enfants à besoins spécifiques soient d'office dirigés vers "une voie de garage". Toutefois, il est à constater que cette incertitude d'avenir peut être présente dans l'esprit de parents d'enfants à besoins spécifiques : *"...j'estimais qu'il fallait sensibiliser ces écoles ordinaires à ce type de problème et qu'il ne suffit pas d'évacuer ces enfants vers des écoles spécialisées pour s'en débarrasser finalement. Je pense qu'ils ne se rendent pas bien compte sur quelle voie ils amènent ces enfants."* (extrait de l'entretien du papa de Yacha, 10 ans, fréquentant l'enseignement spécialisé de type 3, 2015).

Le rejet de cette dimension s'observe également dans l'échantillon "population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé". En effet, 59% des réponses provenant de cette dimension rejettent cet item, pour 36% qui ne le choisissent pas et seulement 5% qui y adhèrent.

La courbe des résultats obtenus avec l'échantillon "monde de l'éducation" va dans le même sens, soit une courbe descendante. En effet, 59% rejettent cet item, pour 31% qui ne le choisissent pas, et 10% qui y adhèrent.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la réponse "politiquement correcte" peut avoir une influence sur le résultat. Néanmoins, le fait que 66% de l'ensemble des personnes interrogées rejettent cette dimension, induit que nous pouvons émettre l'hypothèse que l'avenir professionnel mis en question par l'orientation dans l'enseignement spécialisé, ne semble pas faire partie de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

6.3. La représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

En vue des résultats obtenus par cette recherche, nous pouvons observer que, pour les trois échantillons, deux items semblent faire partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé. Nous pouvons donc tenter de donner comme représentation sociale de l'enseignement spécialisé la définition suivante :

L'enseignement spécialisé est un enseignement qui permet une prise en charge d'enfants à besoins spécifiques. Celui-ci permet à l'enfant d'évoluer à son rythme et cela selon ses potentialités et ses besoins. Lorsque l'enfant en possède les capacités, il est bon de le réintégrer dans l'enseignement ordinaire en lui fournissant une aide spécifique, aide qui peut être matériel et humaine et qui provient de l'enseignement spécialisé.

Là où les résultats diffèrent entre les trois échantillons, se situe au niveau du système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé.

Pour l'échantillon "population sans proximité avec l'enseignement spécialisé", l'item *"L'enseignement spécialisé sépare les enfants en décrochage pédagogique des autres pour améliorer les "performances" des enfants "normaux".* semble se situer dans le système périphérique.

Le système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé pourrait donc compléter leur représentation sociale par :

Permettre à un enfant à besoins spécifiques d'être orienté vers l'enseignement spécialisé, donne la possibilité à l'enseignant de l'enseignement ordinaire de se consacrer exclusivement à ses élèves et ainsi de leur permettre d'améliorer leurs performances.

Pour l'échantillon "population ayant une proximité avec l'enseignement spécialisé", la dimension "financement" semble faire partie du système périphérique de leur représentation de l'enseignement spécialisé avec l'item *"L'enseignement spécialisé est un enseignement qui coûte cher à l'Etat."*

Le système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé pourrait donc compléter leur représentation sociale par :

L'enseignement spécialisé est un enseignement qui, vu le nombre limité d'enfants par classe, l'encadrement spécifique octroyé à cet enseignement et la gratuité de transport pour les enfants, coûte cher à la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'échantillon "monde de l'éducation", semble avoir comme système périphérique de leur représentation sociale de l'enseignement spécialisé, la dimension "financement" avec l'item "*L'enseignement spécialisé est un enseignement qui coûte cher à l'Etat.*", et la dimension "les inégalités sociales" avec l'item "*L'enseignement spécialisé accueille principalement des enfants provenant de milieu défavorisé.*".

Le système périphérique de la représentation sociale de l'enseignement spécialisé pourrait donc compléter leur représentation sociale par :

L'enseignement spécialisé est un enseignement qui, vu le nombre limité d'enfants par classe, l'encadrement spécifique octroyé à cet enseignement et la gratuité de transport pour les enfants, coûte cher à la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Une grande partie de la population fréquentant l'enseignement spécialisé provient de milieu défavorisé.

7. Discussion et conclusion.

En conclusion, nous allons revenir sur les deux questions de recherche provenant des deux problématiques de départ, à savoir :

- la problématique de terrain : les représentations sociales de l'enseignement spécialisé influencent-elles l'orientation des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé ?
- la problématique macro : les représentations sociales de l'enseignement spécialisé doivent-elles être prises en compte lors de la mise en place des politiques d'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Nous pourrions dès lors envisager de nouvelles pistes à investiguer suite à cette recherche de représentation sociale.

Enfin, nous concluons ce travail. Je pourrai ainsi expliciter, selon moi, les limites et les bienfaits de cette recherche et les apports personnels que cette recherche m'a apportés.

7.1. Retour sur les problématiques.

Cette recherche, comme expliqué dans le premier chapitre, s'est construite autour d'un questionnement de départ, questionnement provenant de mon expérience professionnelle de

vingt ans dans l'enseignement spécialisé. Je me suis demandé si les représentations sociales de l'enseignement spécialisé jouent un rôle dans les orientations parfois tardives des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé.

J'ai débuté ma recherche par des entretiens réalisés avec des parents d'enfants orientés vers l'enseignement spécialisé. Ces entretiens semblaient confirmer mon impression de départ, à savoir que les représentations, souvent négatives, influençaient l'orientation des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé.

Fort de cette impression, je me suis lancé dans la réalisation de cette recherche de représentation sociale.

Les résultats obtenus ont l'air d'infirmer mon idée de départ. Au contraire, la représentation sociale obtenue semble être plutôt positive pour l'enseignement spécialisé. Il semble que les bienfaits et les objectifs de l'enseignement spécialisé soient reconnus par la plupart des personnes interrogées.

A mon sens, deux explications peuvent être données à ces résultats contrastés. Tout d'abord, le choix des dimensions choisies pour réaliser cette recherche peut, éventuellement, être remis en doute. D'autres dimensions auraient peut-être données des résultats différents. J'aurais peut-être dû diriger le questionnaire sur les réactions des personnes interrogées face à une hypothétique orientation de leur enfant vers l'enseignement spécialisé.

Ensuite, les réponses "politiquement correctes" peuvent avoir une influence sur les résultats obtenus. J'oserai un parallèle avec l'actualité, à savoir la crise des migrants : la plupart des personnes sont choquées par le sort des migrants, trouvent qu'ils devraient être aidés, mais lorsqu'on annonce à certains que des migrants doivent être hébergés près de chez eux, ils s'indignent ou se plaignent⁶⁹. De la même façon, des parents peuvent, comme cela est mis en avant avec cette recherche, faire ressortir les bienfaits et l'utilité de l'enseignement spécialisé, mais s'opposer à l'orientation de leur propre enfant dans l'hypothèse que leurs besoins sont trop spécifiques pour l'enseignement ordinaire.

Peut-être enfin que les représentations sociales de l'enseignement spécialisé n'influencent en aucune sorte l'orientation des enfants à besoins spécifiques vers cet enseignement. Je me permets d'émettre de gros doutes sur ce point, et cela par mes observations réalisées dans mon

⁶⁹ Exemple à Walcourt "*Des habitants de Walcourt se déchaînent face à l'arrivée de migrants, la police doit intervenir*" RTL info du 28 octobre 2015
<http://www.rtl.be/info/regions/hainaut/des-habitants-de-walcourt-se-dechainent-face-a-l-arrivee-de-migrants-la-police-doit-intervenir-766185.aspx>

cadre professionnel et tous les témoignages des parents accumulés durant ces années, témoignages confirmés par les réponses obtenues lors des entretiens réalisés pour cette recherche.

Cette recherche de représentation sociale de l'enseignement spécialisé n'a pu donc confirmer ou infirmer ma question de départ. Néanmoins, je ne pense pas qu'elle fut inutile. En effet, ma deuxième question, apparue durant ma recherche fut de connaître le rôle des représentations sociales de l'enseignement spécialisé dans la mise sur pied des politiques d'école inclusive. Comme nous avons pu le découvrir dans le chapitre 3, ces politiques ne peuvent être envisagées que si trois sortes de légitimités sont présentes. Il est vraisemblable que la représentation sociale de l'enseignement spécialisé intervient dans la légitimité morale et dans la légitimité pragmatique de ces nouvelles politiques.

Ce qui semble ressortir de cette recherche est que ces légitimités existent pour les politiques d'enseignement spécialisé et pour les politiques d'intégration. La déinstitutionnalisation de ces politiques, nécessaire pour la mise sur pied des politiques d'école inclusive, ne peut donc, selon moi, être réalisée dans la précipitation. Il semble que l'optique à envisager serait plutôt de profiter du système existant, des potentialités et de l'expérience à la fois des professionnels de l'enseignement ordinaire, ainsi que de l'enseignement spécialisé, pour, petit à petit, les former et transformer pas-à-pas le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif ne serait pas d'opposer les enseignements entre eux, mais de prôner et d'encourager le rapprochement. Ce rapprochement semble être amorcé par les politiques d'intégration.

7.2. Les pistes à envisager.

Suite à cette recherche, il me semble que différentes pistes pourraient être envisagées dans d'autres recherches futures. Je vais ressortir celles qui me semblent le plus pertinentes, en étant conscient qu'il peut en exister beaucoup d'autres, sans aucun doute, tout aussi pertinentes.

Tout d'abord, il semble que réaliser une recherche des représentations sociales du handicap à notre époque pourrait apporter une vision plus précise des notions à tenir en compte pour la mise sur pied non seulement des politiques d'école inclusive, mais également des politiques d'inclusion du monde du handicap au sens large dans notre société.

Il serait également intéressant, à mon sens, de pouvoir rechercher le niveau de connaissance des particularités des enfants à besoins spécifiques dans le monde professionnel de l'éducation, afin de découvrir si ces professionnels possèdent une formation suffisante dans le but de pouvoir accueillir d'une façon optimale ces enfants. Les manquements constatés pourraient influencer sur la formation initiale et les formations continuées des enseignants.

Je pense enfin qu'il serait intéressant de pouvoir réaliser une étude sur les éventuelles oppositions face aux politiques d'école inclusive et sur les arguments de ces oppositions pouvant apparaître dans le monde de l'enseignement, et cela après avoir réalisé une information précise de ces politiques. Une telle étude permettrait de pouvoir anticipativement prévoir ces oppositions et, en tenant compte des difficultés de terrain, augmenter les chances de légitimité pragmatique de ces nouvelles politiques.

7.3. Conclusion.

En conclusion générale de ce mémoire, j'insisterais sur ma position de chercheur. Avant de réaliser ce mémoire, ma position sur le thème des représentations sociales de l'enseignement spécialisé me semblait claire et définie. Je pensais que ce travail n'allait que confirmer d'une manière théorique ce que j'observe depuis déjà pas mal d'années en tant que observateur de terrain. Cette recherche m'a permis de me rendre compte de la complexité réelle d'une problématique d'apparence claire et précise. J'ai pu découvrir que lorsqu'on décortique un sujet de recherche d'étude, des dimensions inattendues peuvent apparaître, dimensions dont il faut tenir compte afin de tendre vers une certaine rigueur scientifique.

Dans ce mémoire, pour exemple, les notions de politiques d'école inclusive et de changement de politiques sont apparues et ont modifié à la fois ma propre représentation du handicap, mais également mon axe de recherche.

Au niveau de ma position actuelle, je pense que réaliser des politiques idéales pour les personnes souffrant d'un handicap semblent illusoires. Il est en donc tout autant en ce qui concerne les politiques axées sur les enfants à besoins spécifiques. Néanmoins, même si leur mise en pratique dans notre société peut sembler utopiste, vu les nombreux changements politiques, organisationnelles et de formation à mettre en place, il me semble à titre personnel que ces politiques d'école inclusive seraient celles qui tendraient le plus vers le respect et la lutte contre la stigmatisation dont sont victimes souvent les élèves à besoins spécifiques, et plus

généralement les personnes souffrant d'un handicap. Les exemples de politiques tendant vers les écoles inclusives dans d'autres pays de l'OCDE nous montrent, qu'en tenant compte des particularités propres à chaque pays, un système éducatif incluant les enfants à besoins spécifiques semble être réalisable en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour ce faire, les volontés politiques, ainsi que les volontés des professionnels de l'éducation doivent être présentes et tendre vers les mêmes objectifs. Ces politiques entraîneraient énormément de modifications pour le monde de l'enseignement, ainsi qu'un financement conséquent, mais, avec le temps, ne pourraient, à mon sens, n'apporter qu'un mieux pour tous les enfants avec ou sans besoins spécifiques.

Pour conclure, citons Anthony Lake (2014), directeur général de l'Unicef, citation qui peut remplacer toute autre forme de discours :

“Existe-t-il un seul enfant qui n’aspire pas à être pris en compte et à voir ses dons et ses talents reconnus? Non. Tous les enfants ont des espoirs et des rêves - y compris les enfants handicapés. Et tous méritent d’avoir les mêmes chances de réaliser leurs rêves.”

Bibliographie.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France: PUF.

Alby, J.M. & Sansoy, P. (1987). *Handicap vécu, évalué*. Grenoble, France: La pensée sauvage.

Baye, A., Nicaise, J., Straeten M.H. & Demeuse, M. (2003 p.16). *L'enseignement en Communauté française: un haut degré d'iniquité*. Espace de Libertés 316. Bruxelles, Belgique: Centre d'Action Laïque.
<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/84382/1/Baye%20et%20al%20espace%20de%20libert%C3%A9%20316%202003.pdf>

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociale*. (traduction en français de l'ouvrage *Class, Codes and Control* (1971)), Paris, France: Editions De Minuit.

Bihr, A. & Pfefferkorn, R. (2008). *Le système des inégalités*, Paris, France: La Découverte, col. « Repères Sociologie ».

Blanchet & Gotman (2007, 2^e édition). *L'entretien*. Paris, France: Armand Colin.

Boisvert, D. (1990). *Le plan de services individualisé*. Ottawa, Canada: Pratiques en déficience intellectuelle.

Bonardi, C., & Roussiau, N. (2014). *Les représentations sociales*. Paris, France: Dunod.

Bonnefon, G. (2013). *L'éducation spécialisée. Fondements, pédagogies, perspectives*. Lyon, France: Chronique Sociale.

Bruce Marks, S. (1997). *Reducing Prejudice against Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Londres, Grande-Bretagne: International Journal of Disability, Development and Education. Vol. 44, n°2. p.119-120.

D'Aiglepierre, R. (2012). *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*. Focus Development Association et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Delvaux B. (2002). *Taux de scolarisation avant obligation scolaire en Belgique francophone*. Belgique: Les Cahiers du Cerisis.

Detraux, J.J. (2003). *L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé: les enjeux*. Rapport du SEGEC.

Draelants H (2008), *Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Belgique: Sociologie et Sociétés, vol. 40, n°1,

Durkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et collectives*. Sociologie et Philosophie. Paris, France: PUF.

Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conférence de Comparaisons Internationales. CNETCO

http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

Flament, C., & Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris, France: Armand Collin.

- Forlin, C., Loreman, T., Sharmac, U., & Earleb, C. (2009). *Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education*. Melbourne, Australie: International Journal of Inclusive Education. p.195-209.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, France: Gallimard. (édition originale: 1961).
- Gardou, C. (1991). *Handicaps, handicapés: Le regard interrogé*. Toulouse, France: Erès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France: Erès.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris, France: Les Editions de Minuit.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles, Belgique: CRISP.
- Houssonlogé, D., Lontie, M. & Pierard, A. (2011). *L'enseignement spécialisé: l'élève et son projet de vie*. Etude UFAPEC n°32.11
- Jodelet, D. (1989a). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. in Jodelet, D., *Les représentations sociales*. Paris, France: PUF.
- Lake, A. (2013). *La situation des enfants dans le monde 2013. Les enfants handicapés*. UNICEF.
- Maroy C. & Cattonar B. (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique*. Les Cahiers de Recherche du Girsef, n°18.
- Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture (étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation)*. Aix-en-Provence, France: Publications de l'Université de Provence.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, France: PUF. (Oeuvre originale publiée en 1961).

Pierard, A. (2012). *Intégration dans l'ordinaire, prémisses à l'insertion sociale des élèves à besoins spécifiques?* Belgique, Bruxelles: UFAPEC.

Sticker, H.J. (2004). *Identité de la personne handicapée et intégration sociale*. in Mercier, M. *L'identité handicapée*. Namur, Belgique: Presse Universitaire de Namur.

Suchman, M.C. (1995). *Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches*. New York, USA: Academy of Management Review, vol. 20, n° 3, p. 571-610.

Tadema, A. C., Vlaskamp, C. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008). *Implementation of a program for students with profound intellectual and multiple disabilities in schools : Three case studies*. ETDD 43(4), p. 529–540.

Tyssens, J. (1997). *Guerre et paix scolaires. 1950 - 1958*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Vandenberghe, V. (2001). *Réguler l'enseignement en Belgique francophone ou comment encadrer pour notre "vieux" quasi-marché scolaire?* Texte présenté à la 79^e semaine sociale du Moc Charleroi/Dampremy, le 12 avril 2001. , Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique: GIRSEF. http://perso.uclouvain.be/vincent.vandenberghe/Papers/QM_regul.pdf

van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris, France: Armand Colin.

Veil, C. (1968). *Handicap et société*. Paris, France: Flammarion.

Vigarello, G. (2004). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris, France: Armand Collin.

Ville, I., Fillion, E. & Ravaut, J.F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politique et expérience*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Circulaires, textes de lois et Conventions.

Déclaration des droits de l'Homme (1948). Nations-Unies.

<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Déclaration de Salamanque et cadre d'actions pour l'éducation et les besoins spéciaux. (1994). UNESCO.

Convention relative aux droits des personnes handicapées. (2008). OCDE.

Constitution belge et de la Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement Communauté française de Belgique) :

Loi du 19 mai 1914.

Arrêté ministériel du 10 mai 1924.

Loi du 6 juillet 1970.

Arrêté d'exécution de 1978.

Circulaire en faveur de l'intégration de 1981.

Décret du 3 mars 2004.

Manifeste pour l'intégration scolaire de 2007.

Décret du 5 février 2009.

Circulaire 3804, relative aux modalités de transmission du Plan Individuel d'Apprentissage du 28 novembre 2011.

Pacte pour un Enseignement d'Excellence débuté en juin 2015.

Décrets étrangers.

No Children Left Behind Act. (2001). US Department of Education.

Loi IDEA. (2004). US Department of Education.

Loi n°2005-12 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. République française.

Annexe.

Entretien avec des parents d'enfants relevant de l'enseignement spécialisé.

Choix de l'entretien : entretien semi-directif individuel standardisé enregistré selon Blanchet & Gotman (2007, 2^e édition).

Sujets : parents (3) d'enfants étant ou ayant été dans l'enseignement spécialisé.

Formulation de la question de recherche : Quelle est la représentation sociale de l'enseignement spécialisé des parents d'enfants fréquentant cet enseignement. Cette représentation a-t-elle évolué avec le passage de leur enfant de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé ?

Usage : complémentaire afin de contextualiser les problématiques des représentations sociales de l'enseignement spécialisé.

Mode d'accès aux interviewés : Via Madame Alice Pierard, responsable de la section enseignement spécialisé de l'UFAPEC.

Environnement : l'habitation des interviewés.

Période des entretiens : été 2015.

Méthode d'analyse : Thematic Analysis → rédaction des entretiens, codage des données (codes in-vivo et codes théoriques), triangulation des données, thèmes, révision des thèmes, définir et nommer les thèmes.

Guide d'entretien :

Question d'introduction.

Cette question permet d'introduire le thème à aborder lors de l'entretien

- 1) Pouvez-vous en quelques mots nous présenter votre enfant et son parcours scolaire ?

Questions de transition.

Ces questions permettent de diriger l'entretien vers les concepts que nous désirons investiguer.

- 2) Votre enfant se sentait-il bien dans l'enseignement ordinaire ?
- 3) Qui vous a parlé en premier de l'enseignement spécialisé pour votre enfant ?
- 4) Connaissiez-vous l'enseignement spécialisé avant cela ?

Questions clés

Ces questions sont les plus importantes et permettent de se focaliser sur les concepts à aborder.

- 5) Quelle image aviez-vous de cet enseignement ?
- 6) Qu'est-ce qui vous a poussé à y inscrire votre enfant ?
- 7) Comment votre enfant a vécu ce passage ? Comment se sent-il maintenant dans son école ?
- 8) Quelle image avez-vous en ce jour de l'enseignement spécialisé ?
- 9) Regrettez-vous votre choix du passage de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé pour votre enfant ?

Questions de conclusion

Ces questions permettent de clôturer l'entretien en donnant l'occasion à l'interviewé d'apporter des précisions sur ses dires.

- 10) Désirez-vous ajouter quelque chose, revenir sur ce qui s'est dit plus tôt ?

