



Vers un système
d'éducation inclusif
en Belgique

Inspirations
et exemples

2019



unia.be    



Vers un système d'éducation inclusif en Belgique

Inspirations et exemples

REMERCIEMENTS

Ce guide est l'aboutissement d'un travail de plusieurs mois avec notre « Groupe d'inspiration » qui rassemblait des experts du domaine de l'éducation, des politiques, des organisations représentatives des personnes handicapées, des universitaires et des personnes en situation de handicap. Ce groupe d'inspiration s'est notamment nourri des débats de la Conférence internationale « Vers un enseignement inclusif » organisée les 8 et 9 octobre 2018 par Unia et le Collège des droits de l'homme des Pays-Bas avec le soutien du bureau régional du Haut-Commissariat aux droits de l'Homme à Bruxelles.

Unia souhaite remercier chacun des membres du Groupe d'inspiration pour leur investissement et leur précieuse collaboration. Sans eux, il n'aurait tout simplement pas été possible d'offrir aux autorités un outil visant à répondre aux défis majeurs pour la réalisation d'un système d'éducation inclusif en Belgique.

Sommaire

Avant-propos	7
1 Cadre réglementaire et politique	9
1.1 <i>La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées</i>	9
1.2 <i>L'éducation inclusive en Belgique</i>	10
2 Défi 1 : vision, plan, stratégie	17
2.1 <i>Pourquoi l'éducation inclusive ?</i>	17
2.2 <i>Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?</i>	21
2.3 <i>Les fondements d'un système éducatif inclusif</i>	27
3 Défi 2 : le personnel	29
3.1 <i>Éducation, formation et compétences</i>	29
3.2 <i>Soutien dans les écoles</i>	32
3.3 <i>Soutien structurel dans l'école</i>	33
3.4 <i>Flexibilité dans la carrière</i>	34
4 Défi 3 : le budget	35
4.1 <i>Le coût de l'enseignement inclusif</i>	35
4.2 <i>Un financement efficace de l'éducation inclusive</i>	36
4.3 <i>Formes de financement</i>	39
5 Défi 4 : la transition	41
5.1 <i>Quand l'avance devient un frein</i>	41
5.2 <i>Soutenir l'inclusion</i>	42
5.3 <i>Préparation et comparaison</i>	43
5.4 <i>Surveillance et responsabilité</i>	45
5.5 <i>Continuer à travailler à l'inclusion</i>	45
6 Conclusions et recommandations	46

Avant-propos

Les discussions, parfois mouvementées, ne tarissent pas autour de l'enseignement inclusif et de la mise en place des aménagements raisonnables dans le cadre, entre autres, du Décret M en Flandre, du Pacte d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles et du Förderdekret en Communauté germanophone. Parallèlement, les besoins de soutien sont croissants dans les 3 communautés. Les écoles, les enseignants mais aussi les familles demandent davantage de soutien et de mesures structurelles qui permettraient de mieux mettre en place un accueil et un enseignement inclusif de qualité. Pas seulement au bénéfice des élèves et étudiants en situation de handicap mais pour tous. De plus en plus, les écoles ont à faire face aux fréquentes difficultés d'apprentissage encore non identifiées et « labellisées », aux troubles de comportement des élèves mais aussi à l'accueil des enfants de familles précarisées ou qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. Et ceci, parfois dans des classes surpeuplées.

Jusqu'où tiendra notre système actuel ? Pourrait-on envisager un système où chaque élève en situation de handicap pourra choisir son parcours d'enseignement sans que cela ne soulève des montagnes ou sans devoir être séparé des élèves « sans handicap » ?

Dans ce contexte, Unia, Centre interfédéral pour l'égalité des chances, a un rôle à jouer. En sa qualité de mécanisme indépendant chargé de surveiller la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ci-après, « CDPH »), Unia a pour mission de promouvoir la mise en œuvre du droit à l'éducation inclusive tel que repris à l'article 24. Unia a donc voulu élaborer un ensemble de ressources pour promouvoir la mise en place progressive, mais résolue d'un système d'éducation inclusif de qualité.

Quoi que l'on en pense, le mouvement est en route. Parce que les conventions internationales des droits de l'Homme l'exigent. Parce que l'on assiste inéluctablement, et de plus en plus régulièrement, à l'intégration de milliers d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, pour lesquels sont mis en place, parfois négociés durement, des aménagements raisonnables et pour lesquels un soutien est organisé, avec plus ou moins de bonheur.

Ce rapport vise à fournir aux autorités compétentes une source d'inspiration et de bons exemples pour la mise en œuvre d'un système d'éducation inclusif, en conformité avec l'article 24 de la CDPH. Il est par ailleurs l'occasion de refaire le point sur nos obligations internationales (voir l'Annexe) et d'éclaircir nos contradictions, nos confusions dans ce qu'on appelle l'intégration des élèves en situation de handicap et de parler plutôt d'un système d'éducation inclusif.

L'objectif n'est pas de peser le pour et le contre d'un tel système mais de recueillir des idées sur la manière dont les autorités peuvent le mettre en place. Il n'est pas question non plus de polariser les deux types d'enseignement présents dans nos communautés ni de condamner l'enseignement spécialisé. L'inclusion suppose un nouveau système d'enseignement qui ne soit ni ordinaire ni spécialisé. On le verra, l'école inclusive est un engagement collectif et politique qui a besoin de tous les enseignants, de toutes les expertises, de l'ensemble des responsables politiques (et pas seulement ceux de l'enseignement), de tous les parents et des élèves avec ou sans handicap.

Ce rapport est le fruit du travail de notre « Groupe d'inspiration »¹ et des présentations et débats de la conférence internationale « Vers un enseignement inclusif », organisée par Unia et le Collège des droits de l'homme hollandais les 8 et 9 octobre 2018, avec le soutien du bureau régional du Haut-Commissariat aux droits de l'Homme à Bruxelles².

¹ En juin 2018, Unia a mis sur pied un "groupe d'inspiration" autour de l'éducation inclusive : un groupe d'experts du domaine de l'éducation, des politiques, des organisations représentatives des personnes handicapées, des universitaires et des personnes handicapées elles-mêmes.

² Plus d'information sur la conférence est disponible à <https://www.unia.be/fr/articles/conference-comment-les-autorites-peuvent-elles-mettre-en-uvre-un-systeme-educatif-inclusif>.

Le texte a également été alimenté par les travaux de la Commission d'accompagnement d'Unia ainsi que par des contacts avec la société civile, le monde de l'éducation et les personnes handicapées.

Les travaux préparatoires de la conférence ont révélé quatre défis majeurs pour la réalisation d'un système éducatif inclusif : (1) l'établissement d'une vision, d'un plan et d'une stratégie ; (2) le personnel ; (3) le budget ; (4) la transition. Après un récapitulatif du cadre réglementaire et politique concernant l'intégration et l'inclusion des élèves en situation de handicap, nous développerons chacun de ces quatre défis.

Ce rapport n'est qu'un des éléments d'un projet qui se veut dynamique. Unia mettra en ligne ce rapport mais aussi d'autres outils et sources d'inspiration comme quelques récits de pays et de communautés qui ont initié un parcours vers un système d'éducation inclusif.

Comité ONU des droits des personnes handicapées,

Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique (2014)

36. Le Comité est préoccupé par les informations selon lesquelles nombre d'élèves ayant un handicap sont référés à des écoles spécialisées et obligés de les fréquenter en raison du manque d'aménagements raisonnables dans le système d'enseignement ordinaire. L'éducation inclusive n'étant pas garantie, le système d'enseignement spécialisé continue d'être une option trop fréquente pour les enfants handicapés. Le Comité est également préoccupé par l'insuffisance d'accessibilité à l'école.

37. Le Comité prie l'État partie de mettre en place une stratégie cohérente en matière d'enseignement inclusif pour les enfants handicapés dans le système ordinaire, en prenant soin d'allouer des ressources financières, matérielles et humaines suffisantes. Il recommande à l'État partie de veiller à ce que les enfants handicapés reçoivent, dans le cadre de l'éducation, l'appui dont ils ont besoin, entre autres, la mise à disposition de milieux scolaires accessibles, d'aménagements raisonnables, de plans d'apprentissage individuels, de technologies d'assistance et de soutien dans les classes, de matériel et de programmes éducatifs accessibles et adaptés, et de veiller à ce que tous les enseignants, y compris les enseignants handicapés, bénéficient d'une formation de qualité dans l'utilisation du braille et de la langue des signes en vue d'améliorer l'éducation de toutes les catégories d'enfants handicapés, y compris les aveugles, sourds et aveugles, sourds et malentendants, filles et garçons. Le Comité recommande également de veiller à ce que l'éducation inclusive soit partie intégrante de la formation de base des enseignants dans les universités ainsi que durant la formation régulière en cours d'emploi.

1 Cadre réglementaire et politique

1.1 La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées

En 2006, les droits des personnes handicapées ont été inscrits dans la **Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées**.

La Convention utilise une définition large des personnes en situation de handicap, à savoir des « personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres »³.



L'article 24 de la CDPH confirme le droit des personnes handicapées à une éducation inclusive. En soi, la Convention ne crée pas de nouveaux droits⁴, elle clarifie ce que le droit à l'éducation, précédemment consacré dans d'autres textes relatifs aux droits de l'homme⁵, signifie pour les personnes handicapées en particulier⁶.

Les travaux préparatoires de l'article 24 de la CDPH : pas de systèmes d'enseignement séparés.

1. Au cours des discussions à l'écriture de l'article 24, l'existence de l'éducation ordinaire et de l'éducation spécialisée a d'abord été consacrée dans la Convention des Nations Unies. Le choix de l'éducation spécialisée devait rester possible.⁷

2. Au fur et à mesure que la Convention prenait forme, cette référence a été délibérément supprimée. L'inclusion dans l'enseignement ordinaire a été fixée comme objectif, avec seulement des formes alternatives exceptionnelles d'éducation dans les cas où le système éducatif ordinaire ne peut pas répondre adéquatement aux besoins individuels de soutien des personnes handicapées.⁸

3. Dans une version ultérieure, il a été précisé que l'éducation inclusive doit être dispensée « à tous les niveaux ». En outre, la référence aux « formes alternatives d'éducation » a été supprimée. En effet, les Etats doivent assurer « des mesures d'accompagnement individualisées et efficaces dans un environnement qui maximise le développement académique et social, en conformité avec l'objectif de la pleine inclusion. »⁹

4. Enfin, la référence aux « exceptions » et aux « cas où le système d'enseignement ordinaire ne peut pas répondre de manière adéquate aux besoins individuels de soutien des élèves » a également été supprimée du texte du traité.¹⁰

La version finale de l'article 24 ne prévoit plus d'exceptions au droit à l'éducation inclusive, ni de voies alternatives ou spécialisées en matière d'éducation. Ces exceptions ne peuvent pas être implicitement lues dans le texte du traité, car elles en ont été explicitement supprimées durant l'élaboration de l'article.

³ Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, art. 1.

⁴ D'espallier, A., Sottiaux, S., Wouters, J., *De doorwerking van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Anvers – Cambridge : Intersentia, 2014.

⁵ Voir l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), l'article 22 de la Convention internationale relative au statut des réfugiés (1951), l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme (1952). Article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989).

⁶ Le préambule de la CDPH rappelle ces autres traités sur les droits de l'homme et stipule que les personnes handicapées sont toujours confrontées à des violations de leurs droits fondamentaux. Le préambule rappelle aussi explicitement la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

⁷ Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right and Dignity of Persons with Disabilities, New York, 5-16 January 2004, Report of the Working Group to the Ad Hoc Committee, A/AC.265/2004/WG.1, p. 22.

⁸ Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities, Note by the Secretary-General, 17 August 2005, A/60/266, p. 10.

⁹ Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its seventh session, New York, 16 January-3 February 2006, A/AC.265/2006/2, p. 19.

¹⁰ Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its eighth, New York, 14-25 August 2006, A/AC.265/2006/4, p. 19.

L'article 24 de la CDPH stipule donc que les États doivent garantir un système d'éducation inclusif. Dans son **Observation générale n° 4**, le Comité ONU des droits des personnes handicapées a expliqué plus en détail les obligations qui en découlent pour les autorités (voir l'annexe du présent rapport).

Ainsi, « le droit à l'éducation inclusive exige une transformation de la culture, des politiques et des pratiques dans tous les environnements éducatifs formels et informels »¹¹. De plus, les pouvoirs publics doivent s'assurer que toutes les ressources disponibles sont investies dans la promotion de l'éducation inclusive. Il est donc nécessaire de parvenir à un système d'éducation inclusif pour toutes les écoles.

Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, §§ 40-42

« Les Etats parties prennent des mesures, dans la limite de leurs ressources disponibles, en vue de la réalisation progressive de ces droits. La réalisation progressive signifie que les États parties ont l'obligation spécifique et continue de procéder aussi rapidement et efficacement que possible à la mise en œuvre intégrale de l'article 24. **Cela n'est pas compatible avec le soutien de deux systèmes éducatifs : un système éducatif ordinaire et un système éducatif ségrégué.**

(...)

Les États parties adoptent et mettent en œuvre une stratégie nationale d'éducation qui assure l'éducation à tous les niveaux pour tous les apprenants sur la base de l'inclusion et de l'égalité des chances. »

Le droit à l'éducation inclusive, tel qu'il est énoncé à l'article 24 de la CDPH, est le résultat d'années d'élaboration d'une politique internationale sur l'éducation inclusive. Au niveau de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe également, l'éducation inclusive bénéficie d'un soutien croissant. Vous trouverez de plus amples informations à ce sujet dans l'annexe du présent rapport.

1.2 L'éducation inclusive en Belgique

Le système d'éducation tel qu'il existe aujourd'hui en Belgique ne répond pas aux normes internationales et européennes en matière d'inclusion. Le nombre d'enfants en enseignement spécialisé est élevé et en constante augmentation, spécialement en Communauté française. En Europe, en moyenne, 1,54 %¹² des élèves sont inscrits

¹¹ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, 2016, § 9.

¹² European Agency Statistics on Inclusive Education, 2016 Dataset Cross-Country, 2018, p. 37. Ce pourcentage se réfère aux élèves ayant une reconnaissance officielle de besoins éducatifs spécifiques donnant accès à un soutien supplémentaire, inscrits dans des écoles complètement séparées (et non dans des classes séparées).

dans l'enseignement spécialisé. En Belgique, ce pourcentage est beaucoup plus élevé : 3,98%¹³ en Flandre et 4,13% en Wallonie¹⁴.

De plus, les élèves issus de minorités, primo-arrivants, issus de l'immigration et les élèves provenant de familles à indice socio-économique faible y sont surreprésentés, l'orientation vers l'enseignement spécialisé s'apparentant dès lors à un processus de relégation sociale. Ce phénomène débute dès le niveau maternel et se traduit dans des différences très marquées des publics entre établissements¹⁵.

Et, oui, notre enseignement en Belgique est aussi parmi les plus inégalitaires d'Europe¹⁶. La ségrégation opérée par notre système scolaire est particulièrement forte. Les élèves provenant d'un milieu socio-économique désavantagé sont concentrés dans les écoles de moins bonne qualité.

En 2014, le Comité ONU des droits des personnes handicapées a présenté ses recommandations à la Belgique sur la base du premier rapport périodique sur l'application de la CDPH. Le Comité s'y déclare particulièrement préoccupé par le fait que « nombre d'élèves ayant un handicap sont référés à des écoles spécialisées et obligés de les fréquenter en raison du manque d'aménagements raisonnables dans le système d'enseignement ordinaire. L'éducation inclusive n'étant pas garantie, l'enseignement spécialisé continue d'être une option trop fréquente pour les élèves handicapés. Le Comité est également préoccupé par le manque d'accessibilité à l'école »¹⁷.

Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique, 2014, § 17

« La stigmatisation et l'exclusion des personnes handicapées se produit dans plusieurs politiques, entre autres en raison du modèle médical fort qui prévaut encore, de l'organisation de soins résidentiels comme étant la principale forme de soins, et du maintien du système de ségrégation dans l'enseignement ».

Après une visite en Belgique en 2015, le Commissaire européen aux droits de l'Homme s'est également déclaré préoccupé par le nombre élevé d'enfants en enseignement spécialisé. Il a explicitement souligné que ceci est contraire à la CDPH. Le Commissaire a déclaré que, quelle que soit la qualité de l'enseignement spécialisé, la ségrégation en matière d'éducation entraîne un manque d'égalité des chances et des effets préjudiciables à long terme sur la vie et les capacités des personnes handicapées à devenir des membres à part entière de la société. Cela s'explique notamment par le fait que les élèves de l'enseignement spécialisé ne reçoivent pas de véritable diplôme à la fin de leur scolarité.

¹³ Vlaamse Overheid, Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018, p. 4. Ce pourcentage a été calculé comme suit : le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire spécialisé (46 697) / le nombre total d'élèves (1 171 240) x 100..

¹⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les Indicateurs de L'enseignement 2018, p. 18. Les chiffres se réfèrent à l'année scolaire 2016-2017 et le pourcentage est calculé comme suit : le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire spécialisé (37 402) / le nombre total d'élèves (905 516) x 100..

¹⁵ Unia, Baromètre de la Diversité Enseignement, 2018, p. 28.

¹⁶ OCDE, 2018. Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility.

¹⁷ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique (CRPD/C/BEL/CO/1), 2014, § 36.

Parmi les autres préoccupations figurent la liberté de choix limitée dans l'enseignement secondaire pour les enfants en situation de handicap et les longs trajets pour rejoindre leur école spécialisée¹⁸.

Nils Muižnieks, Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe (2016), §113

« (...) la ségrégation des enfants handicapés dans l'éducation est une forme grave de discrimination. Elle perpétue la marginalisation des personnes handicapées dans la société et renforce les préjugés contre elles. Le droit, pour les enfants handicapés, de recevoir une éducation de qualité, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, est fermement ancré dans les traités internationaux que la Belgique a ratifiés, dont la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées et la Charte sociale européenne. »

L'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables en faveur des élèves en situation de handicap dans l'enseignement, à tous niveaux et pour tout type d'enseignement a été instaurée par les décrets antidiscrimination respectifs des trois communautés : en 2008 pour les Communautés française¹⁹ et flamande²⁰, en 2012 pour la Communauté germanophone²¹.

Plusieurs mesures avaient déjà été prises des années auparavant dans les 3 communautés afin de favoriser l'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, cependant, la fréquentation de l'enseignement spécialisé restait élevée et les obstacles nombreux pour l'élève en situation de handicap qui désirait accéder et participer à l'enseignement ordinaire.

1.2.1 Evolution des politiques dans les 3 communautés

Communauté flamande

Le **Décret M** de 2014 a inscrit dans la réglementation flamande un certain nombre de principes importants, dont le droit aux aménagements raisonnables, l'obligation pour les écoles de développer une politique de prise en charge et le contenu de cette politique²².

Cependant, il ne s'agit pas d'un choix clair en faveur de l'inclusion. Cette politique est régulièrement remise en question. Il n'existe pour l'instant pas de politique cohérente qui met en avant le principe de l'inclusion. Les élèves en situation de handicap et leurs parents se heurtent à une série d'obstacles pour s'inscrire dans l'enseignement ordinaire.

¹⁸ Conseil de l'Europe, Rapport de Nils Muižnieks, Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe, suite à sa visite en Belgique du 14 au 18 septembre 2015, 2016, §§ 101-103.

¹⁹ Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, *M.B.* 13-01-2009.

²⁰ Décret du 10 juillet 2008 portant le cadre de la politique flamande de l'égalité des chances et de traitement. *M.B.* 23-09-2008.

²¹ Décret de la Communauté germanophone du 19 mars 2012 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination, *M.B.* 5-06-2012.

²² Unia, Inclusief onderwijs in Vlaanderen, een tussentijdse analyse, 2016. Au cours des deux années scolaires, le nombre d'élèves diagnostiqués a augmenté de 72 %. Voir Vrij Clb Netwerk, Het CLB in cijfers: Schooljaar 2016-2017, p. 53.

L'inscription reste dépendante d'une évaluation de la proportionnalité de la charge pour l'école et peut encore être annulée²³. C'est une source énorme d'incertitude. Par ailleurs, les enseignants subissent aussi des pressions pour placer la barre sans cesse plus haut et pour exclure de leur classe des élèves « gênants ». Enfin, le manque de soutien pour les élèves et les enseignants reste l'objet principal des crispations actuelles. Un nouveau modèle de soutien a été adopté récemment, il faudra en voir les effets²⁴.

Depuis l'introduction du Décret M, le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a fortement diminué dans un premier temps, surtout dans l'enseignement primaire spécialisé. Pour l'année scolaire 2018-2019, cette tendance connaît un frein et il y a même une augmentation de 375 élèves en primaire spécialisé. Cette augmentation est particulièrement visible en ce qui concerne les élèves autistes dans le type 9, créé par le décret M²⁵.

Pourtant, cela fait des années que l'éducation inclusive est inscrite à l'ordre du jour politique en Flandre. Le premier avis du Conseil flamand de l'Enseignement sur l'enseignement inclusif remonte déjà à 1998²⁶. Il comportait des recommandations spécifiques adressées aux pouvoirs publics pour réaliser une transition progressive vers un système d'éducation inclusif. En 2016, le Comité européen des Droits sociaux s'est prononcé sur le système éducatif en Flandre et a constaté que les conditions d'inscription prévues dans le Décret M reposaient davantage sur l'intégration que sur l'inclusion²⁷. Le Comité a aussi fait remarquer qu'une fois inscrits dans l'enseignement ordinaire, les élèves en situation de handicap se heurtaient trop souvent à des barrières qui les empêchaient d'exercer leur droit à une éducation inclusive²⁸.

Communauté française

En Communauté française, le nombre d'élèves en enseignement spécialisé a dramatiquement augmenté. En dix ans, entre 2008 et 2018, l'augmentation a été de 31% dans le maternel, de 13% dans le primaire et de 21% dans le secondaire²⁹. La proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé culmine à 8% dans le cas des garçons de 12 ans³⁰. Sur les 35 853 élèves³¹ inscrits en enseignement primaire et secondaire spécialisé en 2016-2017, 4074 bénéficiaient d'un parcours d'intégration dans l'enseignement ordinaire, qu'il s'agisse d'une intégration partielle ou totale, permanente ou temporaire. Ce nombre est monté à 6 603 élèves en intégration pour l'année scolaire 2018-2019.

Pour endiguer l'inflation de la population de l'enseignement spécialisé et favoriser l'intégration des élèves présentant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, la Communauté française a adopté fin 2017 le Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

²³ Décret « Basisonderwijs » de la Communauté flamande du 25 février 1997, *M.B.* 17-04-1997, p. 8972, Art. 37 § 2; Codex « Secundair Onderwijs » du 17 décembre 2010, *M.B.* 24-06-2011, Art. 110/11 § 2 p. 37030.

²⁴ Le nouveau modèle d'accompagnement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques est en place depuis le 1er septembre 2017. Un suivi et une évaluation du nouveau modèle de soutien sont prévus, les résultats seront disponibles en septembre 2019.

²⁵ Le nombre total d'élèves du type 9 est passé de 1664 (2015-2016) à 4295 (2018-2019) dans le primaire et de 1093 (2015-2016) à 4384 dans le secondaire. Hilde Crevits, *Groeï in het buitengewoon onderwijs voor kinderen met autisme*, 2019.

²⁶ VLOR, *Advies over inclusief onderwijs (AR/JGY/ADV/011)*, 1998.

²⁷ C.E.D.S., *Centre de Défense des Droits Des Personnes Handicapées Mentales (MDAC) c. Belgique* (décision sur la recevabilité et le bien-fondé), 16 octobre 2017, réclamation n°109/2014, § 55.

²⁸ *Ibid.*, § 70.

²⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement 2018, 2019*, p. 22.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

Celui-ci présente néanmoins certains freins à un enseignement inclusif, notamment quand il interdit les aménagements au niveau des « *objectifs d'apprentissage définis par les référentiels interréseaux de compétences* » (art. 4 §4), ce qui est contradictoire avec les principes énoncés dans le Pacte d'Excellence (voir plus bas).

Auparavant deux décrets pour les étudiants de l'enseignement supérieur³² et l'enseignement de promotion sociale³³ avaient déjà été adoptés. L'entrée en vigueur de ces trois décrets³⁴ encadrant la mise en place des aménagements raisonnables a mis en évidence l'urgence de mesures plus structurelles, très attendues sur le terrain³⁵.

Le **Pacte d'excellence**, dans son avis n° 3, veut opposer au modèle de séparation un modèle d'école inclusive tout en permettant aux équipes éducatives d'affronter une plus grande hétérogénéité des classes³⁶. Concernant la formation, l'accent est mis sur l'exigence d'une formation initiale et continue accrue des enseignants et un accompagnement au travail collaboratif³⁷. Enfin, sur le plan institutionnel, des pôles territoriaux seront créés afin de mettre à disposition des établissements de l'ordinaire un soutien spécifique pour la mise en place des aménagements raisonnables. Le Pacte veut décloisonner les deux systèmes d'enseignement notamment en fusionnant certains de ses organes³⁸.

Si l'intention de décloisonner l'enseignement spécialisé est louable, celle de le recentrer « sur les élèves pour lesquels les aménagements raisonnables ne s'avèrent pas suffisants »³⁹ reste imprécis comme disposition. Les aménagements raisonnables ne sont pas le seul facteur à prendre en compte. Des mesures plus structurelles, comme la présence de personnel paramédical dans l'école, permettraient le maintien des élèves dans l'enseignement ordinaire.

De même, un décret-programme de 2015⁴⁰ prévoit que l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8 nécessite préalablement la vérification de l'accompagnement et des aménagements dont il a bénéficié dans l'ordinaire. Cette disposition ne vise pas l'ensemble des situations de handicap or la mise en place d'aménagements raisonnables est obligatoire pour tous les élèves en situation de handicap.

³² Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement supérieur inclusif du 30 janvier 2014, *M.B.* 09-04-2014.

³³ Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement de promotion sociale inclusif du 30 juin 2016, *M.B.* 26-10-2016.

³⁴ Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement supérieur inclusif du 30 janvier 2014, *M.B.* 09-04-2014 ; le décret de la Communauté française relatif à l'enseignement de promotion social inclusif du 30 juin 2016, *M.B.* 26-10-2016 et le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental et secondaire du 7 septembre 2017, *M.B.* 01-02-2018.

³⁵ Au moment de la rédaction de ce rapport, il subsiste de nombreuses zones d'ombre et d'incertitudes, par exemple sur les professions qui seront habilitées à établir le diagnostic permettant d'initier la demande d'aménagement raisonnables, sur la garantie d'un accès pour tous aux services de ces professionnels (coûts élevés), sur les procédures de recours en cas de refus de l'école de reconnaître l'existence des besoins spécifiques d'un élève, etc.

³⁶ Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis No. 3 du Groupe, 2017, p. 224. À cette fin le Pacte exprime une volonté de généraliser la pédagogie basée sur la différenciation et la remédiation, celle de créer des environnements pédagogiques innovants ainsi que la possibilité d'adapter les objectifs du programme d'étude commun. *Ibid.*, p. 227, 230 et 244.

³⁷ *Ibid.*, p. 224. Le Pacte entend de même inscrire dans la formation initiale et continuée du personnel enseignant et de direction l'approche évolutive propre à l'école inclusive et à l'enseignement à des élèves à besoins spécifiques. *Ibid.*, p. 245.

³⁸ *Ibid.*, p. 249, 252.

³⁹ *Ibid.*, p. 248.

⁴⁰ Décret-programme du 14 juillet 2015 portant diverses mesures relatives à l'enseignement obligatoire, à la Culture, à l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur, au financement de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et à la garantie de la Communauté française. *M.B.* 14-08-2015.

En 2019, la formation initiale des enseignants a été réformée. Afin de permettre d'améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, un développement de la formation en psychologie des apprentissages et du développement a été prévu. Il s'agit explicitement de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap dans une perspective inclusive⁴¹.

Communauté germanophone

L'enseignement en Communauté germanophone accueille les élèves en situation de handicap dans le cadre du **Förderdekret** du 11 mai 2009⁴². La même année, suite à la ratification de la CDPH, les écoles spécialisées fusionnent et forment le centre de pédagogie adaptée ZFP⁴³. La mission explicite de ce centre est d'accompagner les écoles de l'enseignement ordinaire dans leur chemin vers des formes d'enseignement plus inclusives⁴⁴.

En 2011, afin de concrétiser ce rôle d'accompagnement et de conseil des écoles de l'ordinaire, un centre de compétence est créé au sein du centre de pédagogie adaptée. En 2014, les centres PMS, les centres de santé scolaire et le service germanophone pour l'enfant et la famille fusionnent pour devenir une seule structure, Kaleido. Depuis septembre 2015, une expérience pilote est lancée dans 3 écoles : un soutien « à bas seuil » est mis en place et géré au sein des écoles ordinaires. Des pédagogues de soutien interviennent dans les classes maternelles et primaires, sur un plan collectif, systémique et individuel, si nécessaire. Si des mesures individuelles plus importantes doivent être prises pour un enfant en particulier, alors seulement un projet de type « intégration » peut être envisagé et celui-ci est géré par le ZFP.

Il n'est désormais plus permis en Communauté germanophone de classer les élèves en « types ». Le focus n'est plus mis sur la situation de handicap mais sur les besoins pédagogiques de chacun, sur base d'observations et d'hypothèses pédagogiques. Chaque école spécialisée doit être en mesure d'accompagner tout type de situation de handicap et de besoin pédagogique. De même, depuis l'entrée en vigueur du Förderdekret, aucune école spécialisée n'a plus le droit d'être isolée, elles doivent désormais partager le même campus ou le même bâtiment qu'une école ordinaire⁴⁵.

Bien que poursuivant un objectif de maintien des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, la Communauté germanophone a fait le choix de viser l'adaptation pédagogique plutôt que l'inclusion totale. L'enseignement spécialisé n'est pas destiné à disparaître mais bien à gérer, piloter et mettre en œuvre le processus d'inclusion dans l'ordinaire. La Communauté germanophone essaie de se rapprocher d'un modèle plus inclusif par l'écriture d'un nouveau décret. Les situations sont parfois fort différentes d'une école à l'autre.

⁴¹ Communauté française, décret définissant la formation initiale des enseignants du 7 février 2019, *M.B.* 05-03-2019, art. 17 pt 8 et 9.

⁴² Décret relatif au centre pour pédagogie de soutien et pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires et spécialisées et encourageant le soutien des élèves à besoins spécifiques ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles ordinaires et spécialisées (Dekret über das Zentrum für Förderpädagogik, zur Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung in den Regel- und Förderschulen sowie zur Unterstützung der Förderung von Schülern mit Beeinträchtigung, Anpassungs- oder Lernschwierigkeiten in den Regel- und Förderschulen) du 11 mai 2009, *M.B.* 04-08-2009, p. 52088.

⁴³ Zentrum für Förderpädagogik.

⁴⁴ L'action du centre s'articule autour de trois piliers : l'organisation des écoles spécialisées, l'organisation des projets d'intégration (emploi et formation continue des enseignants d'intégration qui accompagnent les élèves dans l'enseignement ordinaire), accompagnement et conseils pour les écoles ordinaires. Ces enseignants d'intégration sont soit des orthopédagogues, soit des enseignants ordinaires ayant suivi une formation complémentaire d'orthopédagogie organisée à l'école autonome (école normale) en Communauté germanophone.

⁴⁵ Comme c'est le cas dans les « campus inclusifs » d'Eupen, Bütchenbach et Saint-Vith.

1.2.2 Les 4 défis majeurs pour la réalisation d'un système éducatif inclusif

L'inclusion n'est pas une utopie ni un rêve lointain. De nombreuses écoles se sont déjà engagées dans la voie d'une éducation plus inclusive. Le cadre juridique et systémique fait encore défaut mais, pour les écoles, les occasions de s'organiser de manière plus inclusive sont déjà nombreuses. C'est à présent aux pouvoirs publics de les soutenir et d'œuvrer en faveur d'une politique structurelle et cohérente pour un système d'éducation inclusif.

Dans les pages qui suivent, nous développons les défis les plus importants pour un système éducatif inclusif et fournissons des sources d'inspiration et d'exemples sur la manière dont les pouvoirs publics peuvent relever ces défis.

N°1 : Vision, plan et stratégie

Quelles seraient les caractéristiques d'un système d'éducation inclusif et comment devrait-il être organisé ?

N°2 : Personnel

Comment un système d'éducation inclusif devrait être organisé pour que les enseignants et tout autre intervenant scolaire se sentent préparés, compétents et motivés ?

N°3 : Budget

Comment distribuer et allouer les ressources pour promouvoir, soutenir et réaliser un système d'éducation éducatif inclusif ?

N°4 : Transition

Comment les gouvernements pourraient organiser la transition vers un système d'éducation inclusif ?

2 Défi 1 : vision, plan, stratégie

Un premier défi pour l'application de l'article 24 de la CDPH est d'établir clairement quel est l'objectif ultime et comment y parvenir. Aujourd'hui, cette clarté fait défaut, ce qui est préoccupant. Dans ces conditions, il est donc beaucoup plus difficile de soutenir et de développer un système inclusif.

Les pouvoirs publics peuvent surmonter ce défi en développant une vision, un plan et une stratégie pour la réalisation d'un système éducatif inclusif. Ils peuvent également prévenir les tensions et les malentendus en appuyant constamment leur communication sur cette vision, cette planification et cette stratégie et en expliquant les avantages d'un système éducatif inclusif pour tous les enfants et pour les enseignants.

2.1 Pourquoi l'éducation inclusive ?

2.1.1 L'éducation inclusive est un droit

Nous l'avons vu, l'éducation inclusive est un droit consacré dans divers textes et traités internationaux relatifs aux droits de l'Homme, ratifiés par la Belgique (voir l'annexe). Les États doivent garantir ce droit à l'éducation par le biais d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux et pour tous les élèves, sans discrimination et sur un pied d'égalité avec les autres⁴⁶. L'éducation inclusive est essentielle pour que chacun puisse jouir du droit à l'éducation, y compris les personnes en situation de handicap. Seuls des systèmes d'éducation inclusifs peuvent garantir à la fois la qualité de l'éducation et le développement social des personnes en situation de handicap⁴⁷. Profitons de l'occasion pour améliorer l'enseignement en général.

Les droits de l'Homme ne peuvent pas être simplement ignorés. L'article 24 de la Convention des Nations Unies est contraignant et crée une obligation légale pour les gouvernements de respecter, protéger et réaliser ce droit. Même si les pouvoirs publics peuvent réaliser un système d'enseignement inclusif progressivement, des mesures continues et efficaces doivent être prises.

En outre, certains droits sont immédiatement applicables, les droits dits fondamentaux. Il s'agit notamment du droit à l'égalité et à la non-discrimination et du droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement. Les pouvoirs publics doivent veiller sans délai à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues de l'éducation et à ce que les obstacles structurels soient éliminés afin de parvenir à une participation effective et sur pied d'égalité de toutes les personnes en situation de handicap. Les autorités doivent également prendre d'urgence des mesures pour éliminer toutes les formes de discrimination - juridiques, administratives et autres - qui entravent le droit d'accès à une éducation inclusive⁴⁸.

2.1.2 L'éducation inclusive est la base d'une société inclusive

L'éducation inclusive contribue à la création de sociétés fondées sur la tolérance, l'inclusion et la justice sociale. Elle empêche que les personnes en situation de handicap soient isolées et exclues de la société. Au contraire, elle leur permet de participer à la vie communautaire avec tous les autres. En apprenant et en jouant ensemble, les enfants, leurs enseignants et leurs parents peuvent mieux se comprendre et s'accepter mutuellement.

⁴⁶ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, 2016, § 8.

⁴⁷ OHCHR, Thematic study on the right of persons with disabilities to education, A/HRC/25/29, 2013, § 68.

⁴⁸ Ibid., § 41.

L'éducation inclusive peut donc être un outil permettant de relever les défis posés par la diversité croissante de la population scolaire et mettre fin à la relégation de certains groupes d'enfants⁴⁹.

Aujourd'hui, l'enseignement spécialisé est souvent présenté comme la meilleure solution. Toutefois, les recherches montrent que la séparation des enfants dans l'enseignement réduit considérablement le potentiel d'inclusion sociale, tant à court terme (lorsque les élèves sont à l'école) qu'à long terme (après l'obtention du diplôme d'études secondaires). Un enseignement spécialisé séparé est lié à de faibles qualifications académiques et professionnelles, à un emploi en atelier protégé, à une dépendance financière, à des possibilités réduites de vivre de manière indépendante et à de faibles réseaux sociaux après l'obtention du diplôme⁵⁰.

Il est donc important que l'éducation inclusive permette aux personnes en situation de handicap de prendre leur place en tant que membres à part entière de la société. Il s'agit d'un pas important vers l'emploi, une plus grande indépendance, de meilleures compétences sociales et la possibilité de participer à l'économie et à la société dans son ensemble. Cela réduit l'isolement, la pauvreté, le risque d'exploitation et la dépendance à l'égard d'autrui⁵¹.

2.1.3 L'éducation inclusive signifie une éducation de qualité pour tous

« Education for all »⁵² : l'éducation inclusive signifie une éducation de qualité pour tous. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. L'enseignement inclusif profite donc à tous les élèves, quels que soient leur particularité, leur handicap, leur origine migratoire, leur difficulté linguistique, leur statut socio-économique, etc. L'inclusion signifie aussi répondre aux besoins éducatifs spécifiques des apprenants les plus forts. On peut, par exemple, différencier leur apprentissage en leur donnant des exercices stimulants supplémentaires en classe.

Un système d'éducation inclusif doit être conçu et appliqué de manière à tenir compte de la grande diversité des caractéristiques et des besoins de chaque enfant.

Déclaration de Salamanque (1994)

Un système d'éducation inclusif est fondé sur la diversité. Il n'y a pas de « taille unique », la diversité est la norme dans la pratique et cela doit se refléter dans les politiques et les méthodes d'enseignement. Un système d'éducation inclusif améliore et concerne les résultats d'apprentissage de tous les apprenants⁵³. On s'inquiète encore aujourd'hui des effets d'un tel système sur les résultats d'apprentissage : sont-ils tirés vers le bas ? Il est démontré qu'il profite également aux étudiants non handicapés. Il n'y a pas d'arbitrage entre la qualité ou le bien-être dans l'éducation, l'inclusion étant tout autant une question de qualité que de bien-être.

⁴⁹ Conseil de l'Europe, Commissaire aux droits de l'homme, Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse, 2017.

⁵⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : rapport de synthèse final, 2018, p. 6.

⁵¹ Comité ONU des droits des personnes handicapées, A Guide to Article 24 : The right to inclusive, 2016, p. 3.

⁵² Le mouvement mondial « Education for all » était dirigé par l'UNESCO dans le but de répondre aux besoins de chaque apprenant en matière d'éducation.

⁵³ En améliorant les résultats d'apprentissage des étudiants, nous entendons toutes les formes de réalisations personnelles, sociales et académiques qui seront pertinentes pour chaque étudiant à court terme et augmenteront également leurs chances de vivre à long terme. European Agency For Special Needs And Inclusive Education, Position de l'Agence sur les Systèmes d'Education Inclusive, 2017.



À **Essunga**, une petite municipalité suédoise, la seule école d'enseignement secondaire inférieur a terminé presque dernière dans le classement national des résultats scolaires en 2007. Un certain nombre de mesures ont été prises pour remédier à cette situation, notamment l'abolition des classes séparées pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Des efforts supplémentaires ont été faits pour que chacun prenne ses responsabilités, en pratiquant des méthodes d'enseignement fondées sur la recherche scientifique, l'apprentissage par les pairs et la coopération.

Grâce à ces changements, l'école et les élèves ont pu se hisser à la troisième place du même classement nationale des résultats scolaires en 2010. Tous les élèves ont souligné que le fait d'être ensemble en classe avait eu un effet positif sur eux et ont décrit la situation comme étant gagnant-gagnant. Les élèves qui réussissent très bien ont dit que parce qu'il y avait deux enseignants, tout le monde a également reçu plus d'aide.

1. Une responsabilité partagée

Le choc du bas de l'échelle a incité tous les acteurs (des politiciens aux enseignants et aux élèves) à prendre leurs responsabilités. Le conseil municipal de l'éducation a chargé le chef de l'administration d'améliorer l'efficacité et la réalisation des objectifs. La municipalité a dépensé un peu moins par élève que la moyenne nationale et aucun financement supplémentaire n'a été alloué. L'un des directeurs d'école de la municipalité s'est vu confier la responsabilité opérationnelle clairement définie de transformer la municipalité. Il s'agissait d'un mandat solide qui a été utilisé pour confier des fonctions clés au personnel de soutien durant les premières étapes du changement. Il s'est acquitté de sa tâche avec l'un des enseignants de l'éducation spécialisée de la municipalité sous la devise « Réussite de l'élève - responsabilité de l'école ».

2. Inclusion

Jusqu'à-là, les enseignants avaient systématiquement placé les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des classes séparées, après quoi ils ne réintégraient que rarement les classes ordinaires. Désormais, les enseignants sont clairement responsables de la réussite de chaque élève et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Les classes séparées ont été supprimées et l'inclusion a joué un rôle central dans la réalisation des objectifs du programme scolaire. Il a été souligné que le regroupement des élèves en fonction de leurs compétences et de leurs besoins éducatifs spécifiques était un moyen moins efficace d'atteindre ces objectifs.

Les enseignants des anciennes classes d'éducation spécialisées ont été utilisés dans les classes ordinaires (pour les matières de base). Le nombre d'enseignants y a doublé. Tous les élèves ont également bénéficié d'une aide supplémentaire sur une base volontaire pendant les vacances et d'une aide aux devoirs.



3. Collaboration et apprentissage en groupe

Le directeur responsable des opérations et l'enseignant spécialisé qui l'a soutenu ont consulté la littérature professionnelle pertinente sur l'inclusion, littérature qui a montré que les classes hétérogènes sont bénéfiques pour tous les élèves, tant sur le plan social que sur celui des résultats d'apprentissage. Cette question a été présentée et discutée lors de séminaires obligatoires à l'intention du personnel. La nouvelle façon de travailler, avec un doublement du personnel pour les matières de base, a forcé la coopération entre les enseignants et les enseignants spécialisés. Ces deux aspects ont créé une culture de consultation, de coopération et d'apprentissage par les pairs. Cela a conduit à l'utilisation d'une plus grande variété de méthodes d'enseignement, adaptées aux élèves ayant des besoins différents.

4. Changements dans la salle de classe

Les élèves ont également pris leurs responsabilités. Une ambition clairement exprimée de réussir à l'école s'accompagnait d'une attente tout aussi claire que les élèves feraient également leur part pour réussir. Cette ambition a été soutenue par des structures et des attentes claires dans la salle de classe. Par exemple, la structure de la leçon a été inscrite au tableau noir au début de la leçon afin que les élèves sachent immédiatement quel est leur devoir et avec quoi ils peuvent travailler. Tous les élèves ont également eu l'opportunité de faire appel à une aide supplémentaire lorsqu'il y avait deux enseignants dans la classe.

Source : E. Persson, "Raising achievement through inclusion", International Journal of Inclusive Education 2012, 17:11, pp. 1205-1220; OCDE, OECD Economic Surveys: Sweden 2019, p. 89.

2.1.4 Une éducation inclusive pour le bien-être de tous les élèves

Le risque de souffrance des élèves « différents » est souvent invoqué lorsqu'on évoque l'idée d'une école sans séparation. L'étude de l'intégration dans l'école ordinaire ne peut donner qu'une image tronquée du bien-être de ces élèves puisque les conditions d'une école inclusive ne sont pas remplies (voir point 2.2).

Cependant, même à ce stade, des études récentes⁵⁴ sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques ont montré qu'une majorité de ces élèves sont contents, voire fiers, de suivre l'enseignement ordinaire. Ils ont un niveau élevé de compétences, ils sont confiants en leur capacité de réussir scolairement. Ils se sentent également affiliés dans leur classe, à l'école. Si l'élève se sent mal, voire harcelé, c'est le climat général de la classe, voire de l'école qui semble en être la source et touche l'ensemble des élèves.

⁵⁴ Desmet, L., et al., L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : Etude menée auprès d'élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires, 2016. Voir aussi : Hehir, T., Grindal, T. et al., A summary of the evidence on Inclusive Education Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion : A Review of the Literature, 2018., p. 26.

Les comportements de l'enseignant ont également un impact significatif sur le bien-être de l'enfant. Il sera plus élevé dans un climat de classe positif, respectueux des différences, sans inégalités de traitement, coopératif, où l'élève peut travailler à son rythme et choisir entre plusieurs activités.



Dans le cadre de la déclaration de Lisbonne, des jeunes de 29 pays, tous élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement secondaire, se sont mis d'accord sur un ensemble de propositions. Voici leurs conclusions :

1. Il est essentiel de donner à chacun-e la liberté de choisir où il/elle désire suivre son éducation.
2. L'éducation inclusive est meilleure si elle se déroule dans de bonnes conditions, c'est-à-dire quand des enseignants formés, un soutien et les ressources qui nous sont nécessaires sont disponibles. Nos professeurs doivent être motivés et bien informés ; ils doivent comprendre nos besoins. Le personnel enseignant doit avoir reçu une bonne formation, nous demander ce dont nous avons besoin et être bien coordonné tout au long du parcours scolaire.
3. Nous trouvons que l'éducation inclusive présente de nombreux avantages : nous acquérons davantage de compétences sociales ; nous vivons des expériences plus riches ; nous apprenons comment nous en sortir dans le monde réel ; nous voulons avoir et nous mélanger avec des amis ayant et n'ayant pas de besoins particuliers.
4. Une éducation inclusive avec un soutien spécialisé individuel est la meilleure préparation à l'enseignement supérieur. Les centres spécialisés pourraient nous aider et informer de façon appropriée les universités du soutien dont nous avons besoin.
5. L'éducation inclusive est mutuellement bénéfique à tous.

Déclaration de Lisbonne : ce que pensent les jeunes de l'éducation inclusive (2007)

2.2 Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

2.2.1 Clarifier l'objectif final – « l'horizon »

La réussite de n'importe quel changement ou évolution suppose que l'objectif à atteindre, le « point à l'horizon », soit clair. La politique d'enseignement est élaborée à différents niveaux : par des ministres et les pouvoirs publics, mais aussi par des directeurs d'école, des enseignants, des centres PMS etc. Changer un système éducatif est une tâche difficile parce que tout le monde, à chaque niveau, doit aller dans la même direction. Cela suppose que tous partagent la même vision sur ce point à l'horizon et que la notion de système d'éducation inclusif soit suffisamment claire. Les pouvoirs publics doivent donc élaborer une stratégie éducative cohérente fondée sur l'inclusion et l'égalité des chances, couvrant l'éducation à tous les niveaux, pour tous les élèves⁵⁵.

⁵⁵ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, 2016, § 42.

« La vision à long terme pour les systèmes d'éducation inclusive est de veiller à ce que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient proposer des possibilités d'éducation utiles et de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs ».

Source: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, position sur les systèmes d'éducation inclusifs, 2017

Le Comité ONU des droits des personnes handicapées a identifié toutes les caractéristiques clés d'un système éducatif inclusif : disponibilité, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité. Une description plus détaillée et des recommandations aux gouvernements sur la mise en œuvre sont données dans l'Observation générale n°4.

Les caractéristiques fondamentales de l'éducation inclusive

1. Tout le système éducatif est inclusif : les pouvoirs publics veillent à ce que toutes les ressources disponibles soient investies dans la promotion de l'éducation inclusive et des changements nécessaires dans la culture, les politiques et les pratiques institutionnelles.
2. Tout l'environnement pédagogique est inclusif : il est essentiel que les établissements d'enseignement fassent preuve d'un leadership engagé en matière d'inclusion à tous les niveaux et dans tous les domaines.
3. Le système éducatif s'adapte à l'apprenant : il reconnaît que chaque apprenant a la capacité d'apprendre et que le système éducatif doit s'adapter aux besoins de chaque apprenant pour l'aider à réaliser pleinement son potentiel.
4. Les enseignants sont soutenus : les enseignants reçoivent la formation, les cours de recyclage et le soutien nécessaires pour acquérir les compétences appropriées et adopter une attitude inclusive.
5. La diversité est respectée : tous les élèves sont les bienvenus et se sentent valorisés, impliqués, respectés et entendus.
6. Un environnement propice à l'apprentissage : des environnements d'apprentissage accessibles sont créés dans lesquels chacun se sent en sécurité, soutenu, stimulé et libre de s'exprimer. Les élèves participent ainsi à l'édification d'une communauté scolaire positive.
7. Transition harmonieuse : les élèves handicapés reçoivent l'aide nécessaire pour passer à l'enseignement supérieur, à la formation ou au travail.

8. **Partenariats** : des partenariats sont établis avec des organisations de parents, d'enseignants et d'élèves, des organisations de personnes handicapées, etc. L'importance de ces partenariats est reconnue.
9. **Monitoring** : les progrès en matière d'éducation inclusive font l'objet d'un suivi étroit et régulier.

Source : Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 4, 2016, para. 40

Ces discussions sur l'objectif final ne doivent pas, simultanément, empêcher de rendre l'enseignement plus inclusif. Nous devons reconnaître que le chemin vers l'inclusion est permanent - c'est un processus - et qu'il y aura toujours de nouveaux défis et obstacles. Ce n'est pas la définition, mais la mise en œuvre et l'interprétation de la vision et de la stratégie qui constituent en pratique le principal défi.

2.2.2 Un seul système d'éducation

L'éducation inclusive suppose que les élèves ne se retrouvent pas dans un système d'éducation distinct en raison de leur handicap. Par conséquent, à long terme, elle n'est pas compatible avec le maintien de deux systèmes d'éducation séparés, l'un ordinaire et l'autre spécialisé⁵⁶. L'existence de deux systèmes permet à l'un de se « déspecialiser », voire de reléguer et ainsi de ne plus offrir d'apprentissage adapté et bienveillant à tout élève « différent ».

« Nous devons garantir le respect des droits des enfants, en accord avec la ratification de la CIDE et de la convention des droits des personnes handicapées. Et si la solution doit être de ne plus avoir qu'un type d'enseignement, le Délégué général opte résolument pour un enseignement spécialisé pour tous. »

Source : Délégué général aux droits de l'enfant, rapport 2017-2018, p. 63

Un seul système ne signifie pas proposer les mêmes activités pédagogiques tout le temps, en même temps mais cela vaut pour tous les élèves et exclut la formation de groupes homogènes séparés sur base de diagnostics médicaux et d'a priori négatifs. De nouvelles formes d'environnements scolaires peuvent être imaginés, par exemple, en sortant du modèle de la classe standard et en créant des groupes horizontaux et verticaux dans les écoles en fonction des besoins individuels des élèves. Mais tous les élèves relèvent d'un même système, « entrent par la même porte de l'école » et ne sont pas séparés.

⁵⁶ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, 2016, § 40.



Plusieurs pays européens ont déjà sauté le pas vers un système d'éducation inclusive. Par exemple, en Italie, au Portugal et en Espagne, il n'existe pas (ou presque plus) d'enseignement séparé pour les élèves handicapés.

2.2.3 Éliminer les obstacles environnementaux à la participation de chaque élève

L'inclusion consiste à identifier et à éliminer les obstacles qui font qu'il est difficile pour certains élèves de s'impliquer et de participer. Il ne s'agit pas de se focaliser sur les limitations de l'élève, mais d'éliminer les obstacles contextuels. Un système d'éducation inclusif exige que l'ensemble du système soit accessible à tous sans discrimination. Cela nécessite donc l'accessibilité des systèmes d'information et de communication, des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, des services d'appui, des salles de classe et des toilettes, des équipements récréatifs et sportifs, des transports scolaires, etc⁵⁷.

L'éducation inclusive offre des programmes d'études, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage souples et adaptés aux différents points forts, exigences et styles d'apprentissage⁵⁸. Alors cela nécessite également l'accessibilité des programmes d'études et un programme individuel adapté si nécessaire (voir aussi 2.4).

Un aspect spécifique concerne l'accessibilité des bâtiments scolaires, qui exige aussi une politique inclusive explicite. Le gouvernement doit veiller à ce que tous les nouveaux bâtiments scolaires soient accessibles et à ce qu'il y ait un calendrier précis pour rendre les bâtiments existants accessibles⁵⁹. Cela nécessite le renforcement et le contrôle efficace des règles d'accessibilité. En outre, il faut investir dans un "design universel" dans chaque école. Les infrastructures scolaires conçues dès le départ pour s'adapter à l'éducation pour tous les élèves permettent des environnements inclusifs : elles permettent la flexibilité, la différenciation, l'installation d'espaces pédagogiques adaptés et de zones de repos, l'éloignement du modèle "salle de classe", etc⁶⁰.

2.2.4 Élimination des préjugés et barrières comportementales

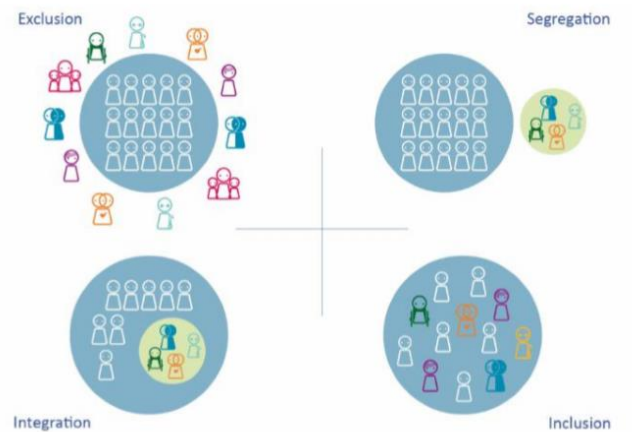
L'inclusion implique également l'élimination des préjugés et des barrières comportementales concernant les compétences de certains élèves. Les « étiquettes » que portent certains élèves entraînent des a priori qui déterminent négativement leur réussite scolaire. Le défaut d'aménagements raisonnables, méthodes pédagogiques et d'environnements scolaires adaptés semble démontrer - à tort - que ces élèves n'ont pas leur place dans un système ordinaire.

⁵⁷ Ibid., § 22.

⁵⁸ Ibid., § 12 (c).

⁵⁹ Ibid., § 22.

⁶⁰ Musset, M., De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre, 2012.



L'éducation inclusive doit également viser à promouvoir le respect mutuel, la tolérance et la dignité pour tous. Elle doit permettre la participation et l'affiliation dans la société. Le système éducatif doit donc viser à créer un environnement éducatif dans lequel l'approche éducative, la culture de l'établissement scolaire et le programme lui-même reflètent la valeur de la diversité⁶¹.

Outre que les écoles intégratrices peuvent offrir une éducation de qualité à tous les enfants, leur création représente un pas en avant décisif, en ce qu'elles contribuent à changer les attitudes discriminatoires et à créer des communautés accueillantes et des sociétés intégratrices.

Déclaration de Salamanque, 1994, point 3.

Note : La traduction française officielle traduit l'anglais « inclusive » par « intégratrice ». Cependant la philosophie qui sous-tend le texte est bien celle de l'inclusion.

2.2.5 Pédagogie, modes d'évaluation et certification

L'évolution vers un système d'éducation inclusif passe nécessairement par la mise au point d'une pédagogie basée sur la **différenciation**. Mais elle seule ne saurait suffire.

En effet, dans le système actuel, s'il n'est pas permis d'adapter et de différencier ni les objectifs d'apprentissage, ni le contenu des curriculums, ni les modes d'évaluation, il est impossible, dans la pratique, de parvenir à un enseignement inclusif.

Dans un système comme le nôtre, l'accès aux classes supérieures est conditionné à la réussite d'évaluations sommatives. Actuellement, un élève à besoins spécifiques reconnus pourrait, à compétence égale et en raison d'une

⁶¹ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, 2016, § 15.

évaluation adaptée, se voir accorder le droit de poursuivre son cursus alors qu'un autre, présentant peut-être les mêmes besoins sans qu'ils soient reconnus, se retrouverait en situation d'échec⁶². Comment dès lors assurer l'équité?

Paul, 16 ans, est bon dans les matières concrètes, comme la biologie mais pas dans les matières abstraites comme les mathématiques. Il a été convenu qu'il devrait uniquement suivre les cours qui sont importants pour son avenir. Désormais, il va à l'école trois jours par semaine et suit des cours de maraîchage et d'horticulture.

Pour garantir **l'évaluation inclusive**, il faut offrir à tous les élèves, avec un handicap ou non, un ensemble d'aménagements possibles. Citons par exemple le tiers temps supplémentaire, l'utilisation d'un ordinateur et de logiciels, un local séparé, une police et une taille de caractère différente, etc. La métaphore parfaite de cette logique est celle de la paire de lunettes. Privez-en un élève myope et vous le désavantagez par rapport aux autres, confiez-la à un élève sans problème de vue, il n'en fera simplement pas usage. Ce ne sont donc pas des faveurs indues que l'on fait aux élèves en situation de handicap mais on cherche à rétablir l'égalité des chances.

Une autre question qui fait débat est celle de la **certification**. À l'heure actuelle, trop peu de filières de l'enseignement spécialisé mènent à une certification de valeur égale à celle de l'enseignement ordinaire. Au contraire, l'enseignement séparé est lié à de faibles qualifications académiques et professionnelles. En 2017, 129 élèves de l'enseignement spécialisé francophone sur 243 inscrits (sur 17.680 élèves) ont réussi le CEB (épreuve complète) en 6^{ème} primaire et 79 élèves en secondaire⁶³.

Les exigences certificatives dans l'enseignement ordinaire, particulièrement s'il n'est pas permis de toucher au curriculum et à l'évaluation sont un frein à l'inclusion. Sans même placer le focus sur les besoins spécifiques, il est important de noter qu'à Bruxelles, le taux de jeunes de 20 à 24 ans n'ayant pas obtenu leur diplôme d'enseignement secondaire supérieur a culminé en 2007 à 28%⁶⁴. Dans cette perspective, une nouvelle approche de l'évaluation et de la certification pourrait bénéficier à tous.



L'**Ontario** pratique ce que l'on pourrait appeler « l'évaluation inclusive universelle » ; chaque élève est en droit de bénéficier sur demande d'une série d'aménagement du type tiers temps supplémentaire, utilisation d'un ordinateur, de logiciels, le droit de passer l'évaluation dans un local séparé, l'utilisation d'une police et taille de caractère précises, etc. Dans la pratique, ces aménagements ne sont qu'assez peu sollicités puisqu'ils ne procurent pas d'avantages notables aux élèves sans besoins spécifiques particuliers. À contrario, quiconque en retire une plus-value qui réponde à ses besoins pourra en bénéficier sans pour autant qu'il faille recourir à un diagnostic de besoins spécifiques.

Source : P. Tremblay, « L'école inclusive : comment l'organiser ? Quelles stratégies s'avèrent-elles intéressantes ? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada ? », intervention au forum : « vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi », 2019.

⁶² P. Tremblay, « L'école inclusive : comment l'organiser ? Quelles stratégies s'avèrent-elles intéressantes ? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada ? », intervention au forum : « vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi », la Ligue des Droits de l'Enfant et le CEFES-In/ULB, 28 Février 2019.

⁶³ Les indicateurs de l'enseignement 2018, p. 47.

⁶⁴ Janssens, R., Carliers, D. et Van De Craen, P, Het onderwijs in Brussel : Synthesenota, SGB nr. 5, 2009.

2.3 Les fondements d'un système éducatif inclusif

2.3.1 Un signal politique fort

Un signal politique fort est indispensable. Il revient aux ministres en charge de l'enseignement d'élaborer une vision, une planification et une stratégie et d'impliquer dans ce scénario toutes les parties prenantes. Il faut définir clairement l'objectif vers lequel on tend et le chemin pour y parvenir. Ce signal politique est essentiel pour favoriser l'engagement et la prise de conscience de l'urgence par les écoles, les enseignants, les centres PMS et tous les autres acteurs concernés.

Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut (voir point 1 : cadre réglementaire et politique), la Belgique a déjà souscrit délibérément et publiquement à plusieurs reprises à cet engagement au niveau international et européen. Il est grand temps de le traduire au niveau communautaire.

Les Ministres de l'enseignement doivent en outre susciter un engagement pour l'éducation inclusive auprès de l'ensemble des autorités, par-delà les différents départements. L'éducation inclusive ne peut pas seulement être réalisée par le ministère de l'Enseignement. Tous les ministères et les départements dont les compétences et les responsabilités sont liées à la vie des écoles et des élèves (Santé, Affaires sociales, ...) doivent s'engager et harmoniser leur compréhension des implications d'un système éducatif inclusif pour parvenir à une approche intégrée et collaborer à un agenda commun.

2.3.2 Un engagement collectif

La volonté collective de faire de l'inclusion une réalité revêt une importance cruciale pour l'élaboration d'une vision et d'une stratégie pour une éducation inclusive qui devrait émaner de toute la communauté scolaire et éducative, et soutenir les enseignants pour développer des pratiques inclusives.

Une vision, une planification et une stratégie concernant l'inclusion dans l'enseignement doit être basée sur l'expérience et l'expertise de tous ceux qui sont impliqués dans la vie des élèves : les écoles, tous acteurs de l'enseignement – ordinaire et spécialisé-, les parents et les élèves eux-mêmes. La participation des parents à l'apprentissage de leurs enfants est un facteur important dans le développement de relations de confiance entre les écoles et les familles⁶⁵.

2.3.3 Lois et politiques

La législation et les politiques qui régissent le système d'éducation inclusif doivent être fondées sur les principes d'égalité, d'efficacité, d'efficience et d'amélioration des résultats d'apprentissage pour tous les élèves. Elles doivent refléter l'engagement fondamental d'assurer le droit de tout élève à se voir proposer des opportunités éducatives équitables et de qualité.

Les pouvoirs publics doivent mettre en place un cadre législatif et politique global et coordonné pour l'éducation inclusive, ainsi qu'un calendrier clair et approprié pour sa mise en œuvre. Ils doivent modifier ou abroger les textes légaux qui ne sont pas conformes à la CDPH. Ils doivent veiller à mettre en place différents moyens de soutenir efficacement les élèves et les enseignants. Enfin, ils doivent éviter à tout prix d'opposer les deux systèmes d'enseignement en défendant le maintien de deux systèmes séparés.

⁶⁵ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report, 2014, p. 19.

Outre une vision solidement étayée de l'éducation inclusive, il faut aussi veiller à mettre en œuvre cette vision dans la pratique (voir aussi le défi 4 concernant la transition), prévoir **un calendrier, des objectifs mesurables, un suivi et des évaluations**. L'engagement politique doit aller de pair avec un système de responsabilisation qui s'étend jusqu'au niveau local pour assurer une mise en œuvre correcte de cette vision. Ce suivi lui-même doit aussi être scientifiquement fondé et basé sur les principes des droits de l'homme. Il doit en outre se faire en étroite consultation avec les personnes handicapées elles-mêmes et leurs organisations représentatives⁶⁶.

2.3.4 Un fondement scientifique

Les politiques d'éducation inclusives devraient être éclairées et étayées par des recherches sur l'impact des pratiques actuelles, sur la présence, la participation et les résultats scolaires de tous les élèves. Les stratégies pédagogiques doivent être validées. Dans ce contexte, les universitaires, en collaboration avec les acteurs du terrain, peuvent aider les pouvoirs publics à déterminer les résultats souhaités et la façon de les atteindre. Par conséquent, les pouvoirs publics doivent investir suffisamment dans la recherche scientifique sur ce qui fonctionne dans la pratique pour faire de l'inclusion un succès et la soutenir avec les moyens nécessaires⁶⁷.

⁶⁶ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 4, 2016, § 64.

⁶⁷ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Final Summary Report, 2014, p. 12.

3 Défi 2 : le personnel

Un deuxième défi consiste à organiser l'éducation de manière à ce que les enseignants, les directeurs, le personnel des CPMS et les autres professionnels se sentent compétents et motivés pour soutenir et réaliser l'inclusion. L'équipe pédagogique et l'équipe éducative responsables de l'élève sont essentielles pour un environnement d'apprentissage inclusif mais, pour ce faire, ils ont aussi besoin de formation. Ce que nous attendons d'eux en termes d'inclusion aujourd'hui n'est pas toujours facile à concilier avec ce que l'on attend d'eux dans le fonctionnement quotidien d'une école. Il est donc essentiel de leur fournir des ressources, des conseils et un soutien adéquat pour la création d'un système éducatif inclusif⁶⁸.

3.1 Éducation, formation et compétences

3.1.1 L'inclusion comme fil rouge de la formation des enseignants

Enseignants et éducation inclusive sont indissociablement liés. Les enseignants doivent donc être formés dès aujourd'hui pour enseigner dans un cadre inclusif. Le contenu de base de la formation des enseignants devrait être lié à une compréhension fondamentale de la diversité humaine, de la croissance et de l'épanouissement humain, du modèle de handicap fondé sur les droits de l'Homme. Des efforts devraient également être faits pour promouvoir une pédagogie inclusive qui permette aux enseignants d'identifier les compétences fonctionnelles des élèves (forces, compétences et styles d'apprentissage) afin d'assurer leur participation dans un environnement éducatif inclusif⁶⁹.

Les 4 valeurs fondamentales de la pédagogie dans un système éducatif inclusif :

1. **Appréciation de la diversité des élèves** - les différences entre les élèves sont considérées comme une ressource et une valeur ajoutée pour l'éducation ;
2. **Soutenir tous les élèves** - les enseignants ont de hautes attentes concernant les résultats d'apprentissage de tous les élèves ;
3. **Coopération avec les autres** - la coopération et le travail d'équipe sont essentiels pour tous les enseignants ;
4. **Perfectionnement professionnel personnel** - la pédagogie est une activité d'apprentissage et les enseignants sont responsables de leur apprentissage continu.

Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Formation des enseignants : Profil des enseignants inclusifs, 2012.

⁶⁸ Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 4, 2016, § 72.

⁶⁹ Ibid., § 71.

La formation des enseignants devrait préparer les enseignants à l'utilisation de moyens et de formes de communication complémentaires et alternatifs, de techniques et de matériels pédagogiques pour aider les personnes en situation de handicap, à la différenciation, aux différentes méthodes d'enseignement, au développement et à l'utilisation d'un curriculum individuel et à une approche pédagogique axée sur les objectifs éducatifs des élèves⁷⁰.

3.1.2 Développer une culture d'école inclusive

Le perfectionnement professionnel des enseignants qui agissent de manière inclusive ne devrait pas toujours mettre l'accent sur l'expertise. Ce qui rend souvent les enseignants compétents pour créer leur propre environnement éducatif inclusif, c'est aussi la conviction qu'ils peuvent le faire - un état d'esprit inclusif est crucial⁷¹. Par conséquent, les préjugés et la discrimination à l'encontre des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques devraient dans leur enseignement et leur formation faire l'objet d'une attention toute particulière. L'enseignant doit être convaincu que chaque élève a sa place dans la classe, dans l'école, dans son quartier et entre pairs. Dès lors que cette barrière est surmontée, beaucoup de choses sont possibles.

Une culture scolaire inclusive évite l'étiquetage des élèves et les pratiques catégorielles et part du principe que chaque enfant a des besoins éducatifs spécifiques.

3.1.3 Des enseignants en tant que modèles et agents de changement

Les enseignants et les autres membres du personnel de l'école devraient être eux-mêmes des modèles pour une approche inclusive de la diversité de leurs élèves. Ils sont eux-mêmes d'importants agents de changement en termes d'inclusion scolaire. Cela signifie aussi que des efforts devraient être faits pour attirer les personnes handicapées elles-mêmes ou d'autres groupes minoritaires dans la profession enseignante. Ceci, entre autres, en veillant à ce que des aménagements raisonnables soient apportés.

3.1.4 Professionnalisation

Pour bien préparer les enseignants à un système d'éducation inclusif, on peut s'inspirer de nombreuses pratiques existantes et en développement. L'une d'elle est celle du mentor des enseignants ou des coach scolaires⁷².

Un élève malvoyant a intégré l'enseignement secondaire ordinaire et a réussi son parcours de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années d'humanité artistiques – théâtre. Les cours généraux bénéficiaient d'abord d'agrandissements de photocopies. Ensuite un appareil spécifique a été prêté et mis en place avec succès.

Une aide participait au fonctionnement de la classe dans sa totalité et prenait en compte les besoins de tous les élèves, elle n'était pas centrée sur un seul enfant dans une optique de remédiation.

Témoignage d'un enseignant durant le colloque « Elèves à besoins spécifiques, l'Ecole a besoin de vous ! » - 30 et 31 janvier 2014

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Van Laere, M., Vanderspikken, H. Hoe werkt coaching op school ?, 2017.

Une autre possibilité est de ne pas se concentrer sur de courts ateliers mais de permettre aux enseignants de suivre une longue période de recyclage ou de formation, par exemple sur le soutien, la conception universelle pour l'apprentissage (CUA)⁷³, etc. Toutes les parties prenantes, y compris les directeurs et les autres membres du personnel de l'école, devraient être formés à l'éducation inclusive. Si tout le monde n'est pas partenaire, un climat d'incertitude persiste.

« Suite à une formation dyslexie et à une rencontre avec un enseignant chargé de ladite formation, une formatrice a pu constater qu'une dynamique positive avait été créée dans l'établissement en matière d'adaptation des évaluations. Les enseignants se sont mobilisés pour se donner les moyens d'évaluer différemment, et ont interrogé leurs élèves en difficulté pour connaître leurs attentes et leur sentiment par rapport aux aménagements proposés. Tout cela démontre une volonté de mouvement et de changement dans les écoles. ».

Témoignage d'un enseignant durant le colloque « Elèves à besoins spécifiques, l'Ecole a besoin de vous ! » - 30 et 31 janvier 2014

« L'aide des plus grands aux plus petits dans une classe double permet de valoriser certains enfants, qui se sentent ainsi plus utiles. »

« Dans une petite école de village, trois enfants d'une même classe T8 ont pu bénéficier d'une intégration ; il y avait donc un accompagnement de 12 périodes pour ces enfants. Cela a été riche pour tout le monde ».

Témoignage d'un enseignant durant le colloque « Elèves à besoins spécifiques, l'Ecole a besoin de vous ! » - 30 et 31 janvier 2014

Il est donc essentiel qu'un budget soit alloué à cet effet et que la continuité de la professionnalisation soit garantie. Travailler avec des projets comporte toujours le risque qu'un projet ne soit pas poursuivi. Ce sont aussi souvent les mêmes écoles qui s'impliquent dans ces projets. Par conséquent, une forme plus structurée de formation et de cours de recyclage est nécessaire pour s'assurer que les enseignants se sentent compétents pour créer un environnement d'apprentissage inclusif.

Les équipes scolaires devraient également bénéficier d'un soutien structurel en termes de temps investi pour développer la coopération, les groupes d'apprentissage professionnel, la recherche-action, etc. Pour chaque enseignant individuellement, la formation continue devrait être encouragée en exemptant des heures d'enseignement pour des raisons pédagogiques. Les formations continues telles que les cours de troisième cycle, de

⁷³ La CUA consiste en un ensemble de principes qui fournissent aux enseignants et aux autres membres du personnel une structure permettant de créer des environnements d'apprentissage flexibles et de développer l'éducation pour répondre aux divers besoins de tous les apprenants. Elle reconnaît que chaque apprenant apprend et participe d'une manière unique : développer des parcours d'apprentissage flexibles, créer un environnement d'apprentissage stimulant, maintenir des attentes élevées pour tous les apprenants, tout en permettant de multiples façons de répondre à ces attentes, permettre aux enseignants de penser différemment à leur propre enseignement et se concentrer sur les résultats d'apprentissage pour tous, notamment les élèves handicapés. Les programmes d'études devraient être conçus, élaborés et mis en œuvre de manière à répondre aux besoins de chaque apprenant et à y répondre de manière appropriée. Les évaluations standardisées devraient être remplacées par des formes souples et multiples d'évaluation et la reconnaissance des progrès individuels vers la réalisation d'objectifs généraux offrant des possibilités d'apprentissage alternatives. Observation Générale n°4, § 26.

licence ou de master contribuent à la fois à la professionnalisation individuelle et à la professionnalisation de l'équipe scolaire.

3.2 Soutien dans les écoles

3.2.1 Une communauté d'apprentissage

Dans un système éducatif inclusif, les enseignants ont besoin de soutien. Celui-ci doit d'abord venir de leur propre équipe scolaire et de leur propre direction. Toute l'équipe de l'école est essentielle à la réussite de l'école inclusive. La consultation, la coordination et la coopération mutuelles sont donc cruciales. Un système éducatif inclusif a besoin d'une culture générale de travail d'équipe. L'expertise déjà présente dans l'école doit être utilisée de manière optimale. Le point de départ est donc le partage de l'expertise dans l'équipe, ce qui n'implique pas nécessairement une expertise externe.

La **coopération** entre les enseignants (et tous les intervenants au contact de l'élève) permet non seulement de trouver des solutions aux problèmes potentiels, mais aussi de briser l'isolement de l'enseignant. Les enseignants ont besoin de temps pour parler de leurs pratiques, les expliquer et voir d'autres enseignants au travail. Les moments réflexifs collectifs sont également cruciaux tout au long de la carrière. Cela conduit au partage de pratiques prometteuses et au développement de nouvelles pratiques inclusives.

Divers moyens existent dont le **co-enseignement**, où deux enseignants ou plus travaillent ensemble dans une classe avec tous les élèves. Dans un système d'éducation inclusif, un enseignant par classe n'est pas nécessairement la norme. Le co-enseignement peut être soit une compétence, soit une forme de soutien. D'autres élèves peuvent aussi s'aider eux-mêmes dans ce système. Un système dans lequel l'enseignant délègue à un autre enseignant la responsabilité de travailler avec des élèves en situation de handicap devrait être évité.

Les enseignants ont également besoin de **bons exemples** sur la façon dont ils peuvent s'occuper des élèves ayant des besoins spécifiques. Il est important qu'ils puissent échanger, apprendre et développer des pratiques dans l'école et à l'extérieur, entre eux et lors de leur formation initiale et continue. Comment les écoles et les enseignants prennent-ils quotidiennement des décisions afin que chaque élève puisse participer et apprendre ? Comment les idées, les ressources et le personnel sont-ils utilisés à cette fin dans une école ? Ces thèmes doivent être abordés, tant dans la formation de base que dans les cours de recyclage. Pour ce faire, il faut que les formateurs d'enseignants possèdent eux-mêmes des connaissances et des compétences suffisantes en matière de pratiques inclusives.

Les écoles et les établissements de formation des enseignants devraient travailler ensemble pour instaurer des pratiques inclusives dans les écoles. Elles doivent également assurer des stages centrés sur la pratique pédagogique inclusive⁷⁴. Elles doivent en outre aussi collaborer pour créer une « communauté apprenante » afin de développer des pratiques éducatives adaptées et efficaces dans les écoles⁷⁵.

⁷⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, La Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe : Défis et opportunités, 2011, p. 85.

⁷⁵ Ibid.

3.3 Soutien structurel dans l'école

Pour compléter l'expertise au sein de l'équipe scolaire, un soutien peut être organisé et présent de façon permanente ou semi-permanente dans les écoles. Il peut par exemple s'agir d'un soutien qui travaille en collaboration avec l'enseignant-e de la classe dans le cadre d'un modèle de co-enseignement, qui élabore et supervise des systèmes d'apprentissage par les pairs ou de jumelage, qui fournit des exemples d'adaptations ou de parcours flexibles adaptés à l'élève, qui prépare et soutient des accords convenus avec l'élève (par ex. au niveau comportemental) ou - pour des moments limités - qui fournit une orientation et/ou une assistance individuelle à l'élève si nécessaire⁷⁶. Cette personne doit faire partie intégrante de l'équipe de l'école.



En **Irlande**, les Learning Support Teachers (LST) et les Resource Teachers (RT) apportent un soutien supplémentaire aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les classes ordinaires. La coopération avec les titulaires de classe garantit le succès de la pratique de l'inclusion.

Source: MULHOLLAND, M., O'CONNOR, U. Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers, 2016

3.3.1 Accompagnement externe

Dans certains cas, il peut être nécessaire d'avoir recours à des formes de soutien supplémentaires. Ce soutien peut être d'ordre pédagogique, paramédical ou tout soutien nécessaire dans le cadre scolaire et extrascolaire. Dans ces cas, les équipes scolaires doivent pouvoir faire appel à un soutien externe de manière simple et efficace, par exemple par un professionnel d'un réseau de soutien, une équipe mobile, un service infirmier ou les services d'accompagnement scolaires qui peuvent eux-mêmes coordonner les différents soutiens et intervenants.

Si ces services dépendent d'autres départements que l'enseignement, une bonne coordination entre les différents services publics et privés concernés est nécessaire.



Au **Portugal**, les écoles d'enseignement spécialisé ont été transformées en centres d'expertise pour soutenir les écoles ordinaires. Ce nouveau rôle des écoles spécialisées a été crucial pour le développement d'une éducation inclusive durable et de qualité.

⁷⁶ Voir ci-dessus : max. 20 % du temps d'orientation externe en classe pour garantir une éducation inclusive.

3.3.2 Le personnel de l'enseignement spécialisé

Dans un système d'éducation inclusif, la frontière entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée disparaît. L'objectif est de tendre vers un système unique pour tous les élèves. Le passage de deux systèmes parallèles à un système d'éducation inclusif dans d'autres pays montre que l'éducation spécialisée peut alors se poursuivre sous la forme d'un service et non d'un lieu.

Le personnel des deux systèmes doit contribuer au système éducatif. Rappelons que dans un système inclusif tout élève peut à un certain moment avoir des besoins spécifiques, plus ou moins importants. Cela exige en soi un changement de mentalité – un « mindshift » - en faveur d'un nouveau système et non pas simplement d'un transfert de l'enseignement spécialisé vers l'éducation ordinaire.

Pour que la transition réussisse, la formation et le soutien du personnel actuel de l'enseignement spécialisé doivent également être assurés. Il doit y avoir de la place pour entendre leurs préoccupations et y répondre. Les partenariats de coopération dans la pédagogie, la recherche et le développement de pratiques inclusives encouragent également les enseignants à être inclusifs.

3.4 Flexibilité dans la carrière

La réforme du système éducatif a évidemment aussi des conséquences importantes sur la carrière des enseignants. La mise en œuvre progressive du nouveau système peut donner une nouvelle distribution des tâches, de nouvelles tâches et de nouvelles opportunités. Les statuts des enseignants devraient acquérir plus de flexibilité afin de leur offrir des opportunités de croissance et de développement.

Il est ainsi primordial qu'à long terme la distinction entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé disparaisse également pour les enseignants, d'autant qu'il n'y a actuellement aucune différence de certification ni de formation entre eux. Il faut s'attaquer à la fracture qui existe aujourd'hui entre les deux types d'enseignement. Il en va de même de la rigidité du statut des enseignants qui varie selon qu'ils appartiennent à l'une ou à l'autre forme d'enseignement. Au contraire, il convient de créer de la flexibilité pour rendre la coopération plus efficace.

Dans l'enseignement spécialisé, il existe également des fonctions autres que celles des enseignants. Il s'agit notamment des kinésithérapeutes, des logopèdes, des orthopédagogues, des ergothérapeutes, des psychologues, fonctions qui manquent cruellement dans les situations actuelles d'intégration.

4 Défi 3 : le budget

Un troisième défi majeur dans le développement d'un système éducatif inclusif est celui du budget. La Belgique, ainsi que la plupart des pays européens, consacrent actuellement un budget important à l'enseignement. La question n'est donc pas tant de savoir comment augmenter le budget consacré à l'inclusion mais plutôt comment faire un usage optimal du budget existant et le (ré)orienter vers un système d'éducation inclusif⁷⁷. Il dépend des pouvoirs publics de cesser d'utiliser les ressources pour l'éducation ségréguée et de les utiliser systématiquement pour créer des environnements scolaires inclusifs. Les pouvoirs publics doivent élaborer un modèle de financement qui alloue des ressources et des incitations à l'éducation inclusive afin de fournir le soutien nécessaire aux personnes handicapées⁷⁸.



Les pays qui ont déjà fait des progrès en matière d'inclusion dans l'éducation ne dépendent pas nécessairement d'un budget plus important. À titre de comparaison :

- Au Portugal, entre 5 340 et 8 688 euros ont été dépensés au total par élève en 2016.
- En Italie, entre 6 667 et 8 535 euros ont été dépensés par élève en 2017.
- En Belgique, entre 8 271 et 13 079 euros ont été dépensés par élève en 2017.

Sources : Commission Européenne, *Education and Training Monitor 2018 : Portugal, 2018*, p. 3. ; *Education and Training Monitor 2018 : Italy*, p. 3.; *Education and Training Monitor 2018: Belgium*, p. 3.

4.1 Le coût de l'enseignement inclusif

Les opposants à l'éducation inclusive plaident souvent en faveur du maintien d'un système éducatif séparé en raison du coût supplémentaire supposé d'un système éducatif inclusif. Cependant, la pratique montre depuis des années que ce n'est pas le cas. Au contraire, la coexistence de deux systèmes éducatifs distincts (ordinaire et spécialisé) coûte plus cher. On estime que le coût moyen des élèves dans l'enseignement spécialisé est de 7 à 9 fois plus élevé que celui d'un élève ayant des besoins éducatifs spécifiques dans l'enseignement ordinaire⁷⁹.

Une étude plus récente a également montré que le coût de l'enseignement séparé était environ 2,5 fois plus élevé que celui de l'enseignement ordinaire⁸⁰. Cela est principalement dû aux salaires, car la proportion d'intervenants par élève dans l'éducation spécialisée est beaucoup plus élevée. Toutefois, l'enseignement spécialisé ne touche pas actuellement tous les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques⁸¹. D'autre part, une grande proportion

⁷⁷ Peters, S.J., *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*, Prepared for the Disability Group of the World, 2003, p. 48.

⁷⁸ Observations Générales n°4, § 70.

⁷⁹ OCDE, *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*. Paris, OCDE, 1994

⁸⁰ EVANS, P., *Facts and challenges of inclusive education*, *Include 1/2008*, Inclusion Europe, 2008.

⁸¹ Handicap International and Global Campaign For Education, *Equal rights, equal opportunity: Inclusive education for children with disabilities* (Jo Walker et al, eds.), 2014.

d'enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques sont parfaitement capables de fréquenter l'école ordinaire si eux et leurs enseignants reçoivent le soutien nécessaire. A cet égard, l'existence de deux systèmes éducatifs constitue une répartition inefficace des ressources.



Au cours de l'année scolaire 2017-2018, la Flandre a alloué un budget de 445 590 000 euros à l'enseignement primaire spécialisé et 413 718 000 euros à l'enseignement secondaire spécialisé. Cela signifie qu'en proportion, environ 18 000 euros par élève ont été dépensés dans l'enseignement primaire spécialisé (c. 8 000 euros par élève dans l'enseignement primaire ordinaire) et 20 000 euros par élève dans l'enseignement secondaire spécialisé (c. 9 000 euros par élève dans le secondaire ordinaire).

Pour la même période, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le coût par élève dans l'enseignement primaire ordinaire était de 4 385 euros et 7 548 euros dans le secondaire contre un coût moyen de 16 353 euros dans l'enseignement spécialisé.

Sources : Vlaams Departement Onderwijs, Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018.; Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2018, 2019, p. 17.

L'enseignement inclusif peut améliorer le rapport coût-efficacité de l'ensemble du système éducatif. Bien que la phase de transition de deux systèmes à un système d'éducation inclusif puisse temporairement générer des coûts supplémentaires, à long terme, ces coûts peuvent être considérablement réduits par cette transition.

D'autre part, l'inclusion ne doit pas être vue comme une opportunité de réduire les coûts. Il faut prévoir des ressources suffisantes pour l'infrastructure, le soutien, la recherche, mais aussi pour la formation et l'éducation des enseignants et autres personnels scolaires. En ce sens, la continuité du financement doit également être garantie. Elle assurera une croissance de la qualité de l'enseignement en général.

4.2 Un financement efficace de l'éducation inclusive

4.2.1 Éviter l'exclusion, favoriser l'égalité et l'inclusion

Le financement du système éducatif devrait être conçu de manière à promouvoir l'inclusion et à prévenir l'exclusion de certains élèves. Lorsque le financement est directement lié aux besoins spécifiques de l'élève et au diagnostic de ces besoins, on constate évidemment une augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ce type de lien direct entre un diagnostic et un montant financier est l'un des principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'éducation inclusifs dans les pays européens⁸². Les personnes instruites ou les classes moyennes et supérieures, en particulier, parviendront à obtenir ce type de soutien financier pour leur enfant, tandis que d'autres se heurtent à de nombreux autres obstacles.

⁸² European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financing policies for inclusive education systems : Resourcing levers to reduce disparity in education, 2018.

Le financement de l'éducation inclusive est également étroitement lié à la garantie de l'accès à une éducation de qualité pour les élèves ayant un statut socio-économique faible. Aujourd'hui, les parents optent parfois pour des raisons économiques pour l'enseignement spécialisé car ils ont un accès gratuit à toutes les formes de thérapie et au transport scolaire. Le système éducatif actuel crée donc un facteur d'éviction pour les familles défavorisées.

4.2.2 Des incitants financiers

Dans la plupart des systèmes éducatifs, on constate la présence d'incitants financiers pour le soutien aux élèves à besoins spécifiques. La Belgique dispose actuellement d'un financement transitoire partiel, ce qui constitue un facteur de retard. De plus, aucune différence ne devrait subsister entre les budgets destinés à soutenir les élèves qui vont dans l'enseignement ordinaire et ceux qui vont dans l'enseignement spécialisé. Dans la pratique, cela ne facilite pas l'inclusion, mais la ségrégation. Ce manque de soutien dans les écoles ordinaires poussent encore souvent les parents à choisir la voie de l'enseignement spécialisé. Ce qui ne constitue pas un choix, mais un choix par défaut.



Dans de nombreux pays, le ministère de l'Éducation alloue des ressources générales aux autorités régionales ou locales. Ces fonds sont utilisés de manière plus ou moins décentralisée pour financer les écoles qui ont besoin de faire des aménagements raisonnables.

En **Lituanie**, les écoles sont responsables de l'élaboration des matériels d'apprentissage, de l'orientation et de l'apprentissage cognitif. En **Estonie**, elles sont également responsables de l'accessibilité des bâtiments. Les écoles **suédoises** ont le devoir de fournir des assistants personnels aux élèves qui n'ont pas besoin de plus de 20 heures de soutien. Au **Royaume-Uni** (Angleterre), les écoles mettent à la disposition des élèves du personnel de soutien ou d'enseignement supplémentaire, des TIC, des supports techniques et du matériel pédagogique adapté.

La part en pourcentage peut permettre plus ou moins d'autonomie au niveau local.

En **Finlande**, par exemple, les autorités locales et les municipalités contribuent à hauteur de 75 % au financement de l'éducation, principalement par la fiscalité. Ils l'utilisent pour s'acquitter de leur obligation de fournir aux écoles de l'équipement, un soutien parascolaire, un soutien supplémentaire, une formation du personnel et des bâtiments accessibles. Au **Royaume-Uni** (Angleterre), les autorités éducatives locales reçoivent des fonds supplémentaires pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Source: E.A.S.N.I.E., Financing of inclusive education : Mapping Country Systems for Inclusive education, 2016, p. 42.

Le financement devrait fournir aux écoles les ressources et le soutien nécessaires pour s'organiser d'une manière qui leur permette d'assumer la responsabilité des besoins de tous les élèves dans un environnement d'apprentissage inclusif. Dans une période de transition, il ne s'agit pas seulement d'offrir des incitations aux écoles ordinaires, mais aussi d'encourager les écoles de l'enseignement spécialisé et leur expertise à soutenir l'enseignement ordinaire.

4.2.3 Transversalité et coordination

Les besoins de transversalité et de coordination doivent être mis sur la table entre les différents domaines politiques pour un financement efficace de l'éducation inclusive dans la pratique. Le financement d'un système d'éducation inclusif exige de nombreux types de ressources différentes provenant de différents ministères. Dans aucun pays, le système d'éducation inclusif n'est financé que par le seul ministère de l'Éducation : sont également concernés les secteurs de la santé, des services sociaux, de l'emploi, des infrastructures, des TIC, etc. Il est donc important que les différents ministères coopèrent efficacement et déterminent ce qui est pris en charge par chacun.



Au **Portugal**, la responsabilité première de l'éducation, et donc de son financement, incombe au ministère de l'Éducation. Ces dernières années, cette responsabilité a été progressivement décentralisée et partagée. Les écoles ont plus d'autonomie et les municipalités sont plus impliquées.

Le système national d'intervention précoce pour les enfants (NECIS) relève de trois ministères (éducation, santé et sécurité sociale). Il y a des représentants de chaque ministère dans chacune des structures NECIS (au niveau régional et national). Les équipes d'intervention locales comprennent des enseignants du Ministère de l'éducation, des médecins, des infirmières et des thérapeutes du Ministère de la santé et des thérapeutes et psychologues du Ministère du travail, de la solidarité et de la sécurité sociale.

Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Portugal - Financing of inclusive education systems (online).

4.2.4 Décentralisation

La recherche montre que l'utilisation la plus efficace du financement est l'affectation des ressources aux écoles elles-mêmes. La décentralisation des budgets crée un sentiment d'appropriation et de responsabilité au sein de l'enseignement général. Elle encourage la flexibilité et la prise de risques et évite les procédures rigides⁸³.

Un budget suffisant devrait être alloué directement aux pouvoirs locaux et aux écoles elles-mêmes afin qu'elles puissent, chaque année scolaire, préparer un environnement éducatif inclusif pour les élèves dans leur diversité et soutenir chaque nouvel élève ayant des besoins éducatifs spécifiques. Cela devrait s'accompagner d'un suivi. L'inclusion devient alors une démarche structurelle, intégrée, pas seulement en fonction du nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans l'école ou la classe.

⁸³ UNESCO, A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, 2017, p. 29.

4.2.5 Transparence et suivi

Il ne suffit pas de rendre la prise de décisions en matière d'allocation de budgets plus proche des écoles pour assurer une éducation efficace et de qualité. Si les écoles bénéficient d'une plus grande flexibilité et d'une plus grande autonomie en matière budgétaire, cela doit bien entendu s'accompagner d'une plus grande transparence et d'un suivi efficace⁸⁴. Il faut veiller à ce que les ressources mises à disposition soient adaptées à leur objectif et soutiennent efficacement l'inclusion. L'Inspection de l'éducation peut jouer un rôle important à cet égard.



L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a développé un outil d'auto-évaluation qui peut être utilisé pour étudier les questions politiques relatives au financement des systèmes d'éducation inclusive, telles que :

- « Où en sommes-nous aujourd'hui ? »
- « Où voulons-nous en être demain ? »
- « Quels sont nos résultats ? »

Source : E.A.S.N.I.E., Politiques de financement pour des systèmes éducatifs inclusifs : outil d'auto-évaluation des politiques de financement, 2018

4.3 Formes de financement

Lors du financement d'un système d'éducation inclusif, il est important de trouver un équilibre entre les différentes formes de financement. Comme indiqué plus haut, certaines formes de financement peuvent avoir des effets négatifs et conduire à l'exclusion plutôt qu'à l'inclusion.

Il y a aussi des considérations pratiques. Par exemple, le fait de se concentrer uniquement sur les budgets « par tête » et le soutien individuel ne tient pas compte du fait que les écoles ont du mal à prévoir combien d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (et lesquels) seront inscrits. Par conséquent, elles doivent demander de l'aide au début de l'année scolaire au risque qu'un élève doive s'en passer pendant un certain temps.

Il faut donc trouver un équilibre entre les différentes formes de financement, à savoir :

- Financement par tête ou « input » : les ressources allouées à chaque élève ayant un besoin élevé de soutien. Pour un apprentissage/soutien sur mesure (avec une attention continue sur la participation) et lié à un plan d'apprentissage individuel (IAC) à long terme et/ou un soutien externe.
- Financement « throughput » (financement basé sur les ressources) : allocation d'argent à l'école elle-même pour l'ensemble des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques afin qu'elle puisse travailler de manière flexible pour décider de la manière de répondre à un plus large éventail de besoins spécifiques des élèves.
- Financement général : budget alloué à l'école pour tous les élèves, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas besoin de soutien et ceux pour lesquels les écoles sont censées pouvoir agir de manière inclusive sans soutien supplémentaire dans la classe ordinaire.

⁸⁴ Peters S.J., *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*, Prepared for the Disability Group of the World Bank, 2003, p. 50.

La recherche montre que pour financer efficacement un système d'éducation inclusif, il est nécessaire de se concentrer sur le financement général, puis sur le financement « throughput » et, dans une moindre mesure, sur le financement « par tête ». Cela se reflète dans la pyramide ci-dessous⁸⁵.

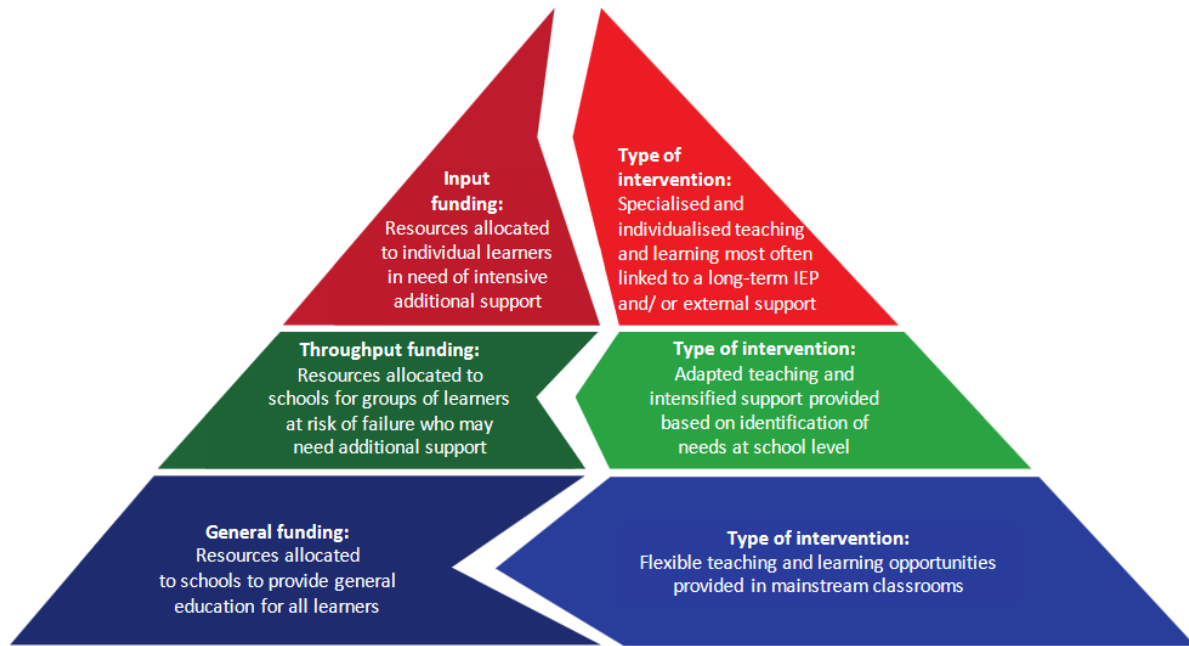


Figure 1. Resource allocation mechanisms for supporting learners in need

Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*, 2016, p. 24.

Comme indiqué plus haut, l'Inspection de l'éducation peut jouer un rôle important en vérifiant si toutes les formes de financement (y compris la forme générale !) sont utilisées pour l'éducation inclusive.

⁸⁵ Voir Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*, 2016, pp. 22-23; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Financing policies for inclusive education systems : Resourcing levers to reduce disparity in education*, 2018, pp. 28-29.

5 Défi 4 : la transition

Les trois défis précédents avaient trait à la définition de ce à quoi doit ressembler un système éducatif inclusif, à la manière dont il doit être organisé, à ce que cela signifie pour le personnel enseignant et à l'allocation des budgets. Le dernier défi dont nous discutons ci-dessous est la transition vers un tel nouveau système éducatif. Cette transition exige une préparation adéquate de la part des pouvoirs publics, en consultation avec toutes les parties prenantes et sur la base de données fiables. Surtout, elle exige de tous les acteurs qu'ils assument leurs responsabilités.

5.1 Quand l'avance devient un frein

La Belgique a été l'un des premiers pays à disposer d'un système éducatif spécialisé bien développé. Il s'agissait là d'une évolution très positive à l'époque, qui permettait aux élèves en situation de handicap d'aller à l'école. Aujourd'hui, cette avance a un effet inhibiteur sur la réalisation de l'éducation inclusive. En raison des nombreuses années d'existence de deux systèmes d'éducation parallèles, le passage à un système d'éducation inclusif est une étape complexe qui exige une bonne préparation⁸⁶.

Le maintien de deux systèmes éducatifs parallèles stimule l'orientation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques vers l'enseignement spécialisé. Dans ce contexte, la recherche de solutions, de pratiques pédagogiques inclusives et de changements structurels dans le système éducatif n'est pas encouragée, même abandonnée. Au cours des dernières décennies, cependant, le rôle de l'éducation spécialisée a fait l'objet d'un examen critique, l'Italie servant d'exemple de la transition vers un système éducatif inclusif.



En **Italie**, on s'est posé la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les années '70. Conséquemment, les institutions pour enfants handicapés ont été abolies en 1971 et les enfants en situation de handicap ont été scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Cela étant, le système d'éducation spécialisée distinct n'y a jamais été très développé, ce qui, par certains aspects, a facilité la transition vers l'inclusion.

La création de deux systèmes éducatifs distincts en Belgique est un contexte spécifique qui pose des défis particuliers dans la transition vers l'éducation inclusive. Toutefois, cette spécificité ne devrait pas être utilisée comme une excuse pour qualifier l'inclusion de « trop difficile ». Au contraire, le gouvernement doit oser relever ces défis et préparer la transition vers un système d'éducation inclusif en élaborant une vision, un plan et une stratégie pour un système éducatif inclusif.

⁸⁶ UNICEF, Promoting the rights of children with disabilities, 2007, n°13, 78, p. 17.

5.2 Soutenir l'inclusion

5.2.1 Le rôle des pouvoirs publics

Les pouvoirs publics ont un rôle important à jouer en promouvant l'adhésion du public à l'éducation inclusive. C'est pourquoi ils doivent systématiquement **s'engager publiquement** pour l'inclusion, en raison de son importance pour les élèves mais également parce que c'est une obligation internationale. Les pouvoirs publics ont également le rôle important de **préciser l'objectif final** et les étapes menant à l'inclusion comme cela se fait déjà au niveau international et européen.

La mise en place d'un système éducatif inclusif est un processus de longue haleine qui réclame que l'on s'y attèle dès aujourd'hui.

Le gouvernement doit être clair sur le but ultime, mais aussi sur les avantages pour les parents et les enfants, et pour la collectivité en général⁸⁷ (voir ci-dessus, défi 1).

De plus, l'inclusion est un droit de l'Homme au respect duquel tant le gouvernement fédéral que les gouvernements régionaux se sont engagés à plusieurs reprises. Les pouvoirs publics doivent désormais combler le fossé de l'information qui existe à ce sujet. Aujourd'hui, de nombreux enseignants, directeurs et autres parties prenantes ne connaissent pas le droit à l'éducation inclusive et leur rôle à cet égard. Même les parents d'élèves avec ou sans handicap et le grand public ne savent pas toujours ce que dit la CDPH, ni même ce qui est précisément établi dans la législation nationale (antidiscrimination). Il appartient au gouvernement de clarifier le contexte des droits de l'Homme et de le communiquer en langage clair et sans polariser.

Les autorités doivent également faire des efforts suffisants pour identifier et combattre **les stéréotypes et les préjugés** existants à propos du handicap et d'autres formes de diversité. Les pouvoirs publics eux-mêmes doivent constamment servir de modèle dans leurs politiques et leurs communications.

Les pouvoirs publics peuvent, entre autres, offrir des incitants financiers aux écoles qui s'engagent en faveur de l'inclusion.

5.2.2 Le rôle des écoles, des centres PMS et des réseaux de soutien

Les pouvoirs organisateurs, les écoles, les enseignants, les CPMS, les réseaux de soutien, etc. doivent être convaincus que l'inclusion fonctionne et doivent refléter cette conviction dans toutes leurs activités et décisions. La question n'est pas de savoir si nous avons besoin d'une transition ascendante ou descendante : nous devons nous concentrer sur les deux. Les écoles jouent un rôle important dans l'application d'une politique d'éducation inclusive, l'élaboration de bonnes pratiques en classe, la sensibilisation à la discrimination à l'école, etc.

Les écoles doivent expliquer aux parents d'élèves sans handicap comment les choses se passent en classe et que l'inclusion est le système adopté. Les élèves devraient également recevoir des informations sur les droits de l'Homme et l'inclusion afin de promouvoir la tolérance et la solidarité dans la classe. Les élèves eux-mêmes peuvent jouer un rôle important dans la création d'un environnement d'apprentissage inclusif.

⁸⁷ UNESCO, A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, 2017, p. 28.

5.2.3 Partenariat

Il est essentiel que les pouvoirs publics forment des partenariats avec et entre les principaux intervenants afin que ceux-ci puissent appuyer le processus de transition et se l'approprier. Il s'agit notamment des parents/soignants, des enseignants et autres professionnels de l'éducation, des enseignants en formation, des administrations fédérales, locales et scolaires, des décideurs et des prestataires de services dans d'autres secteurs (par exemple, santé, aide à la jeunesse et services sociaux), des groupes citoyens de la communauté et des membres des groupes minoritaires exposés à l'exclusion⁸⁸.

Les parents et les élèves eux-mêmes, en particulier, sont une source importante d'expertise et doivent donc être considérés comme des partenaires à part entière dans le processus de l'inclusion. Les parents et les élèves peuvent également jouer un rôle important pour soutenir la transition vers un système d'éducation inclusif. Les groupes de parents sont déjà aujourd'hui souvent la force motrice derrière les questions d'inclusion existantes.

« La sauvegarde du droit à l'éducation inclusive implique une transformation de la culture, des politiques et des pratiques dans tous les environnements éducatifs formels et informels afin de répondre aux différents besoins et identités de chaque élève (...) »

Comité ONU des droits des personnes handicapées, Observation générale n°4, § 9

5.3 Préparation et comparaison

La transition vers un système d'éducation inclusif unique est une question complexe qui doit être soutenue de manière adéquate aux niveaux conceptuel, organisationnel et budgétaire. Elle exige une transformation en profondeur du système éducatif au niveau de la législation, des politiques, des mécanismes de financement, de gestion, de conception, de mise en œuvre et de suivi.



Leçons à tirer de l'Italie :

- Éviter "l'inclusion sauvage" : l'éducation inclusive doit être bien préparée. La transition devrait donc également être progressive.
- Éviter les systèmes médicaux et diagnostiques pour l'allocation des ressources.
- Attribuer à l'avance le montant de soutien adéquat. Transférer une partie du budget directement aux écoles pour qu'elles soient prêtes au début de l'année scolaire. Ne pas se concentrer uniquement sur les budgets personnels.
- Passer des contraintes à la participation.
- Impliquer toute la communauté et la famille.
- Créer l'inclusion à long terme : non seulement un soutien à l'école, mais aussi pour les activités extra-muros et les activités extra-scolaires et le parcours extrascolaire.

⁸⁸ Ibid.

Il est donc crucial que les pouvoirs publics élaborent d'abord une vision, un plan et une stratégie. Cela clarifie l'objectif final. Comme indiqué plus haut, cela doit s'appuyer sur la recherche scientifique et la collecte de données.

L'inspiration peut également venir des exemples internationaux. Cela ne signifie pas que les systèmes éducatifs et les changements d'autres pays sont adaptés au paysage éducatif belge. Cela signifie toutefois que des leçons précieuses peuvent être tirées de la transition qui a déjà commencé dans d'autres pays.

En termes d'infrastructure, le potentiel des bâtiments de l'enseignement spécialisé existants peut par exemple être exploré pour l'éducation inclusive. De bons exemples d'inclusion au niveau de l'école et de la classe devraient également être recherchés. De nouvelles formes d'organisation doivent être proposées qui s'inscrivent dans la vision d'un système éducatif inclusif.



Au **Portugal**, la transition vers une éducation plus inclusive a commencé il y a des années. Depuis 2009, la plupart des écoles spécialisées du Portugal ont été converties en centres de ressources pour l'inclusion (CRI). Le CRI offre un soutien spécialisé aux écoles, aux enseignants, aux familles et aux élèves. Un réseau national de 25 centres des technologies de l'information et de la communication (CRTIC) a également été créé pour soutenir les écoles ordinaires. Le CRTIC évalue les besoins des élèves, à la demande des écoles, en vue de fournir les outils permettant d'accéder au curriculum.

Une nouvelle loi de 2018 adapte encore le système éducatif pour assurer un accès universel effectif à l'éducation et l'inclusion pour tous. Les écoles devraient fournir une équipe multidisciplinaire pour soutenir l'éducation inclusive. Il incombe à l'équipe multidisciplinaire de veiller à ce que les écoles soient en mesure de fournir le soutien nécessaire à l'éducation inclusive :

- sensibiliser à l'inclusion ;
- proposer des mesures de soutien ;
- suivre et contrôler de près la mise en œuvre du soutien ;
- conseiller les enseignants sur l'application de pratiques pédagogiques inclusives.

La nouvelle loi crée également une structure de soutien scolaire, le Learning Support Centre (LSC). Cela combine les ressources, les connaissances et les aptitudes avec les compétences de l'école. Les objectifs spécifiques du CIL sont, entre autres :

- promouvoir la qualité de la participation des élèves aux activités en classe et dans d'autres contextes d'apprentissage ;
- soutenir les enseignants ;
- soutenir l'élaboration de matériels didactiques et d'outils d'évaluation pour les différentes parties du programme d'études.

Chaque école doit démontrer comment son approche inclusive valorise la diversité, met l'accent sur l'autonomie et la responsabilité de l'inclusion au niveau de l'école - avec un soutien externe spécialisé le cas échéant - et accroît la participation des parents.

Un plan de transition individuel sera également élaboré pour tous les élèves avec des programmes adaptés individuellement trois ans avant la fin de la scolarité obligatoire. Ce plan devrait faciliter la transition vers la vie après l'école et toute activité professionnelle.

Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, News: Innovative New Inclusive Education Law for Portugal's Schools (online)

5.4 Surveillance et responsabilité

Les systèmes de surveillance et de responsabilité sont essentiels. Il est donc nécessaire de procéder à une évaluation périodique des politiques, de la législation et des pratiques en matière d'éducation inclusive, sur la base de données fiables. Les résultats doivent être définis au niveau individuel (micro), scolaire et familial (méso) et social (macro). Le concept de qualité de vie pourrait fournir un cadre à cette analyse.

On peut également recourir à des **indicateurs pour l'enseignement inclusif**. Il existe déjà des indicateurs élaborés par des experts et des organisations internationales. Par exemple, l'Agence européenne a mis au point, en coopération avec les ministères de l'enseignement des pays européens, un ensemble d'indicateurs pour un enseignement inclusif comme outil de suivi (monitoring) des développements des pratiques et politiques nationales⁸⁹. Récemment, l'Union européenne a également publié des indicateurs structurels pour des systèmes inclusifs dans et autour des écoles⁹⁰. Le document est conçu pour éclairer les politiques stratégiques et pratiques en proposant un cadre innovant d'indicateurs structurels pour la prévention du décrochage scolaire et l'inclusion à l'école. Le cadre s'applique à la fois au niveau politique national et au niveau scolaire.

5.5 Continuer à travailler à l'inclusion

La transition vers un système éducatif inclusif ne peut se réaliser du jour au lendemain ; l'inclusion est un processus, toujours en évolution. Il s'agit de renforcer en permanence la capacité du système éducatif et d'adapter le contenu, l'approche, les structures et les stratégies d'apprentissage pour atteindre tous les élèves. La transition vers un système d'éducation inclusif ne sera donc jamais achevée. Au contraire, nous devons travailler en permanence sur l'inclusion et prendre des mesures continues pour en faire un succès.



En **Italie**, la première loi adoptée en 1971 a mis en œuvre la transition vers un système d'éducation inclusif unique. Aujourd'hui encore, de nouvelles lois sont adoptées chaque année pour adapter le système. L'inclusion est un processus continu sur lequel nous devons continuer à travailler.

⁸⁹ Kyriazopoulou, M. et Weber, H., Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe, 2009.

⁹⁰ EURYDICE (Downes, P., Nairz-Wirth, E. And Ruinaite, V.), Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools: Analytical Report, 2017.

6 Conclusions et recommandations

Le droit à l'éducation des personnes en situation de handicap doit se concrétiser par le droit à une éducation inclusive de qualité. Cela a été explicitement inscrit dans l'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). La Belgique l'a ratifiée le 2 juillet 2009, il n'y a pas moins de dix ans. Il est donc grand temps de travailler à l'application du droit à l'éducation inclusive dans la pratique. Cela nécessite la création d'un système éducatif inclusif, à tous les niveaux et pour tous les élèves.

Dans ce rapport, nous avons discuté des 4 défis les plus importants pour la réalisation d'un système d'éducation inclusif. Nous résumons ci-dessous les conditions pour sa réalisation effective et clarifions ce que nous demandons au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour relever ces défis.

1. Nous demandons au gouvernement d'élaborer dès aujourd'hui une vision, un plan et une stratégie pour la réalisation d'un système éducatif inclusif.

Le gouvernement doit indiquer clairement quel est l'objectif final, quelles mesures sont prises pour y parvenir et dans quel délai.

Insister sur le fait que l'éducation inclusive est un droit

La Belgique a ratifié la CDPH, ce qui implique des obligations légales. Le gouvernement doit respecter, protéger et réaliser le droit à l'éducation inclusive.

Communiquer clairement sur le but ultime : l'inclusion

Le but ultime est fixé par l'article 24 de la CDPH, l'Observation générale n°4, et soutenu par les autres recommandations internationales et européennes qui existent dans ce domaine. La question n'est pas de savoir si nous optons pour l'inclusion - le gouvernement s'y est déjà engagé. Toutefois, c'est au gouvernement de décider de la façon dont nous travaillerons dans ce sens.

Expliquer clairement que l'éducation inclusive est synonyme d'éducation de qualité pour chaque élève

Le gouvernement doit indiquer clairement que l'objectif de l'inclusion est de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. Il s'agit d'éliminer les obstacles environnementaux, comportementaux, pédagogiques, et autres pour que l'éducation devienne accessible à tous.

Œuvrer en faveur d'un système d'éducation inclusif

Afin de rendre l'éducation inclusive possible, le gouvernement doit veiller à ce qu'à long terme, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé soient fusionnés en un système d'éducation inclusif unique. Cela ne doit pas se faire du jour au lendemain. Cela nécessite toutefois de s'y préparer. Nous demandons donc aujourd'hui au gouvernement de mettre en œuvre cette préparation.

Un engagement intégré et interministériel envers l'inclusion

Tous les ministères concernés devraient s'engager à l'inclusion. La coordination et la coopération sont essentielles pour tracer la route vers l'inclusion. Cela devrait également se faire en consultation avec tous les acteurs de l'éducation, les parents et les élèves eux-mêmes.

Établir un cadre législatif et politique complet et coordonné pour l'éducation inclusive

Les autorités ont la charge de veiller à l'existence d'une législation et de politiques cohérentes dans le domaine de l'éducation inclusive. L'engagement politique doit s'accompagner d'un système de responsabilisation qui s'étend au niveau local. La législation et les politiques doivent s'appuyer sur un plan concret de mise en œuvre sur le terrain, assorti d'un calendrier et d'objectifs mesurables. Les politiques doivent également être fondées sur des bases scientifiques. La recherche en matière d'éducation inclusive doit donc être encouragée et soutenue.

2. Nous demandons au gouvernement d'organiser l'enseignement de manière à ce que le personnel se sente motivé, compétent et soutenu pour réaliser l'inclusion.

L'inclusion comme fil conducteur tout au long de la formation des enseignants

Le gouvernement devrait veiller à ce que les enseignants soient préparés à l'inclusion par le biais de leur formation, et cela grâce à une compréhension fondamentale de la diversité, de la croissance et de l'épanouissement humain, du modèle des droits de l'Homme, du handicap et d'une pédagogie inclusive. Cela passe aussi par l'utilisation de moyens et de formes de communication complémentaires et alternatifs, de techniques et de matériels pédagogiques.

Assurer la professionnalisation structurelle de toutes les parties prenantes en matière d'inclusion

A cette fin, le gouvernement doit prévoir un budget adéquat, garantir la continuité, encourager la professionnalisation et soutenir les équipes scolaires.

Aider les écoles à créer une communauté d'apprentissage

Le gouvernement doit s'assurer que les écoles disposent des outils et du soutien nécessaires pour créer une communauté d'apprentissage. Par la coopération, l'échange d'expertise, l'accès aux bonnes pratiques et le co-enseignement.

Fournir un soutien structurel à l'école

Le gouvernement doit d'abord et avant tout fournir un soutien structurel dans les écoles elles-mêmes. Les écoles doivent pouvoir compter de manière sûre et anticipée sur ce soutien.

Apporter un soutien externe là où c'est nécessaire

Le cas échéant, les pouvoirs publics devraient veiller à ce que les écoles aient également un accès direct et efficace à une aide extérieure.

Utiliser et renforcer l'expertise du personnel de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé doit évoluer d'un lieu à un service. Le personnel de l'enseignement spécialisé doit également recevoir une formation adéquate en matière d'inclusion et bénéficier d'un soutien, afin que son expertise (acquise) puisse être utilisée dans un système unique.

Promouvoir la flexibilité dans la carrière

Le gouvernement doit assouplir et harmoniser les statuts des enseignants afin qu'ils puissent travailler ensemble plus efficacement.

Fournir un soutien adéquat aux enseignants handicapés

Les pouvoirs publics devraient veiller à ce que les personnes handicapées aient elles-mêmes accès à la profession enseignante. Ils sont des modèles essentiels.

3. Nous demandons au gouvernement d'utiliser au mieux le budget de l'éducation et de (ré)orienter celui-ci vers la création d'un système éducatif inclusif.**Le financement devrait promouvoir l'inclusion et prévenir l'exclusion**

Des budgets doivent également être disponibles pour les élèves dont les parents sont moins instruits et dont le statut socio-économique est faible. Pour ce faire, on ne doit pas seulement prévoir le financement individuel et le remboursement des thérapies.

Créer des incitations financières à l'inclusion

Le gouvernement doit fournir les ressources et le soutien nécessaires aux écoles afin qu'elles puissent s'organiser de manière opportune et appropriée, de manière à pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves.

Assurer la transversalité et la coordination

Les pouvoirs publics doivent assurer la transversalité et la coordination entre les différents ministères et départements concernés pour un financement efficace de l'éducation inclusive dans la pratique : enseignement, santé, aide sociale, ...

Décentralisation

Le gouvernement doit donner un pouvoir de gestion suffisant aux écoles elles-mêmes en leur allouant suffisamment de ressources pour promouvoir l'appropriation, la responsabilisation et la flexibilité au sein de l'école.

Transparence et monitoring

Le gouvernement devrait veiller à ce que les budgets et les ressources soient adaptés à l'objectif visé et soutenir l'inclusion effective par des mécanismes de contrôle efficaces, y compris des inspections de l'éducation.

Investir dans les bonnes formes de financement

Le gouvernement devrait se concentrer sur un système de financement cumulatif. Il s'agit premièrement d'un financement global destiné à une politique inclusive pour tous les élèves. Ensuite, des ressources devraient être allouées à l'école pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Enfin, des ressources devraient être allouées individuellement, c'est-à-dire pour les élèves qui ont un grand besoin de soutien.

4. Nous demandons au gouvernement de faire une transition bien préparée vers un système éducatif inclusif, en consultation avec toutes les parties concernées et sur la base de données fiables.**Soutenir et défendre l'inclusion**

Le gouvernement doit toujours accorder la priorité à l'inclusion, puisque qu'il s'agit d'un droit de l'Homme duquel découle des obligations juridiques. Il doit combler le manque d'information à son sujet et contribuer à lutter contre les stéréotypes concernant le handicap et les autres formes de diversité dans l'éducation.

Créer des partenariats

Il est essentiel que le gouvernement forme des partenariats avec et entre les principaux intervenants qui peuvent appuyer le processus de transition et s'approprier celui-ci. Les parents et les élèves eux-mêmes, en particulier, sont une source importante d'expertise. Le gouvernement devrait les considérer comme des partenaires égaux dans le processus d'inclusion.

Une transition basée sur des données fiables

La transition doit être bien soutenue sur les plans conceptuel, organisationnel et budgétaire. Cela exige une bonne préparation sur la base de la recherche scientifique et de la collecte de données en tirant les leçons des pays et des communautés qui ont déjà commencé cette transition.

Suivi de l'inclusion par le biais d'une évaluation périodique et d'objectifs concrets

Les autorités doivent mettre en place un système d'évaluation régulière des politiques, de la législation et des pratiques en matière d'éducation inclusive. Des objectifs concrets doivent être fixés aux niveaux micro, méso et macro.

Continuer à travailler à l'inclusion

L'éducation inclusive est un processus. Le gouvernement devra constamment s'efforcer de renforcer la capacité du système éducatif et d'adapter le contenu, l'approche, les structures et les stratégies d'apprentissage pour atteindre tous les élèves.

Bibliographie

COMITÉ ONU DES DROITS DES PERSONNE HANDICAPÉES. *Remarques finales concernant le rapport initial de la Belgique* (CRPD/C/BEL/CO/1) [en ligne]. S.I. : ONU, 2014. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD/C/BEL/CO/1&Lang=En

COMITÉ ONU DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES. *A Guide to Article 24 : The right to inclusive education* [en ligne]. S.I. : ONU, 2016. [consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/HRBodies/CRPD/GC/PlainEnglish_GC_No.4_The_Right_Inclusive_Education.docx&action=default&DefaultItemOpen=1

CONSEIL DE L'EUROPE, Commissaire aux droits de l'homme. *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse* [en ligne]. S.I. : Conseil de l'Europe, 2017. [Consulté le 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839>

CREVITS, HILDE. Groei in het buitengewoon onderwijs voor kinderen met autisme. *Hildecrevits* [en ligne]. 4 mars 2019. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.hildecrevits.be/nieuws/groei-in-het-buitengewoon-onderwijs-voor-kinderen-met-autisme-2/>

Country information for Portugal - Financing of inclusive education systems. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [en ligne]. Mis à jour le 13-04-2018. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/financing-of-inclusive-education-systems>

DESMET, L., et al. *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : Etude menée auprès d'élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires* [en ligne]. Louvain-La-Neuve : U.C.L., 2016. [Consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/29d5ccc2-5982-4338-af39-cc59b5fd2107/undefined?guest=true>

D'ESPALLIER, A., SOTTIAUS, S., WOUTERS, J. *De doorwerking van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Anvers – Cambridge : Intersentia, 2014. Vol. 1.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Financing policies for inclusive education systems : Resourcing levers to reduce disparity in education* [en ligne]. Odense, Danmark : S.Ebersold, E.Óskarsdóttir and A.Watkins, 2018. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/fpies-synthesis-report.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Formation des enseignants : Profil des enseignants inclusifs* [en ligne]. Odense, Danmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012. [Consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *La Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe : Défis et opportunités* [en ligne]. Odense, Danmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fr.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Financing of Inclusive Education : Mapping Country Systems for Inclusive Education* [en ligne]. Odense, Denmark : S. Ebersold, 2016. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing_of_inclusive_education_mapping_country_systems_for_inclusive_education.pdf

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report* [en ligne]. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. [Consulté le : 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Politiques de financement pour des systèmes éducatifs inclusifs : outil d'auto-évaluation des politiques de financement* [en ligne]. Odense, Danemark : Watkins, E. Óskarsdóttir et S. Ebersold, réd, 2018. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES-Summary-FR.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Position de l'Agence sur les Systèmes d'Education Inclusive* [en ligne]. S.I. : s.e., 2017. [Consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-FR.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : rapport de synthèse final*. [en ligne]. S. Symeonidou : Odense, Danemark, 2018. [Consulté le 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_fr.pdf

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Final Summary Report* [en ligne]. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. [consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>

EURYDICE (DOWNES, P., NAIRZ-WIRTH, E. and RUINAITE, V.). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools: Analytical Report* [en ligne]. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : http://nesetweb.eu/NESETII_Structural_Indicators.pdf

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES. *Les indicateurs de l'enseignement 2018* [en ligne]. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, janvier 2019. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28126&navi=4551>

HEHIR, T., GRINDAL, T. et al.. *A summary of the evidence on Inclusive Education Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion : A Review of the Literature* [en ligne]. Odense, Denmark : S. Symeonidou, 2018. [consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf

JANSSENS, R., CARLIER, D. et VAN DE CRAEN, P. Het onderwijs in Brussel : Synthesenota, SGB nr. 5. *Brussels studies* [en ligne]. 19 janvier 2009. [Consulté le 14-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/brussels/919>

KRUSEMAN, J.H. et FORDER, C. *Mijn, jouw of onze school, het recht op inclusief onderwijs in Nederland getoetst aan het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: Een juridische analyse* [en ligne]. Amsterdam : In1school, 2016. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.in1school.nl/images/kennis-opinie/onderzoeken-extern/Rapport-mijn-jouw-onze-school-versie-06072016.pdf>

KYRIAZOPOULOU, M. et WEBER, H. [chefs de projet]. *Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe* [en ligne]. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009. [Consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-FR.pdf

MULHOLLAND, M., O'CONNOR, U. Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 2016, Vol. 20, 10.

MUSSET, M. De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses* [en ligne]. Mai 2012, n° 75, 19 p. Lyon : ENS de Lyon, 2012. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/04/75-mai-2012.pdf>

OCDE, *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility* [en ligne], Paris : OCDE Publishing, 2018. [Consulté le : 13/06/2019] Disponible à l'adresse : https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page191

OHCHR, *Thematic study on the right of persons with disabilities to education* (UN Doc. A/HRC/25/29) [en ligne]. S.I. : s.e., 18 décembre 2013. [Dernière consultation : 13/06/2019]. Disponible à l'adresse : <https://undocs.org/A/HRC/25/29>

Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis No. 3 du Groupe Central [en ligne]. S.I. : s.e., 7 mars 2017. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

PETERS, S.J. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs, Prepared for the Disability Group of the World Bank* [en ligne]. S.I. : World Bank, 30 April 2003. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://documents.worldbank.org/curated/en/614161468325299263/pdf/266900WPOEnglish0Inclusive0Education.pdf>

TREMBLAY, P., « L'école inclusive : comment l'organiser ? Quelles stratégies s'avèrent-elles intéressantes ? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada ? », intervention au forum : "vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi », la Ligue des Droits de l'Enfant et le CEFES-In/ULB, 28 Février 2019.

UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education* [en ligne]. Paris : Unesco, 2017. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO. Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'Education et les Besoins Spéciaux (ED-94/WS/18) de juin 1994. *Site de l'UNESCO* [en ligne]. Juin 1994. [Dernière consultation : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse suivante : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF

UNESCO. *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4* (ED-2016/WS/28) [en ligne]. S.I. : UNESCO, 21 mai 2015. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

UNESCO. *Leading education 2030. Site de l'UNESCO* [en ligne]. S.d. [consulté le : 15-06-2019]. Disponible à l'adresse <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

UNIA. *Baromètre de la Diversité Enseignement* [en ligne], Bruxelles : Unia, 2018. [Consulté le : 13-06-2019]. p. 28. Disponible à l'adresse : https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_FR_AS.pdf

UNIA. *Inclusief onderwijs in Vlaanderen, een tussentijdse analyse* [en ligne]. Bruxelles : Unia, 2016. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf

UNIA. *Comment les autorités peuvent-elles mettre en œuvre un système éducatif inclusif ?*, *Site d'Unia* [en ligne]. 15 octobre 2018. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.unia.be/fr/articles/conference-comment-les-autorites-peuvent-elles-mettre-en-uvre-un-systeme-educatif-inclusif>

UNICEF. *Promoting the rights of children with disabilities. Innocenti Digest* [en ligne]. 2007. N°13, 78 p. p. 17. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest13-disability.pdf>

VAN LAERE, M., VANDERSPIKKEN, H. *Hoe werkt coaching op school ?*. *Site Klasse* [en ligne]. 13 septembre 2017. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING. *Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018* [en ligne]. S.I : Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2019. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2017-2018>

VLOR, *Advies over inclusief onderwijs (AR/JGY/ADV/011). Site du Vlor* [en ligne]. 7 juillet 1998. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/AR07071998.pdf>

VRIJ CLB NETWERK, s. d. *Het CLB in cijfers: Schooljaar 2016-2017* [en ligne], S. l. : s. n., 2019. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.vclb-koepel.be/over-ons/jaarcijfers-clb-sector>

WATKINS, A. [Rédacteur]. *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion : Politiques générale et mise en pratique* [en ligne]. Odense, Danmark : Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2007. [consulté le 15-06-2019]. Disponible à l'adresse https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-FR.pdf

ARRÊTS, TEXTES JURIDIQUES ET RÉGLEMENTAIRES

C.E.D.S., *Fédération des Associations Nationales de Travail avec les Sans-Abris (FEANTSA) c. France* (décision sur le bien-fondé), 5 décembre 2007, réclamation n°39/2006, §55 ; C.E.D.S., *Action Européenne des handicapés (AEH) c. France* (décision sur le bien fondé), 11 Septembre 2013, réclamation n°81/2012, §75-78.

C.E.D.S., *Centre de Défense des Droits Des Personnes Handicapées Mentales (MDAC) c. Belgique* (décision sur la recevabilité et le bien-fondé), 5 décembre 2007, réclamation n°109/2014, §55.

Codex « Secundair Onderwijs » du 17 décembre 2010, *M.B.* 24-06-2011

COMMISSION EUROPÉENNE. *Education and Training Monitor 2018: Belgium* [en ligne]. S.I. : Union européenne, 2018. [consulté le 04-07-2019]. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-belgium_en.pdf

COMMISSION EUROPÉENNE. *Education and Training Monitor 2018 : Italy* [en ligne]. S.I. : Union européenne, 2018. [consulté le 04-07-2019]. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-italy_en.pdf

COMMISSION EUROPÉENNE, *Education and Training Monitor 2018 : Portugal* [en ligne]. S.I. : Union européenne, 2018. [consulté le 04-07-2019]. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-portugal_en.pdf

COMMISSION EUROPÉENNE, Stratégie européenne en faveur des personnes handicapées 2010-2020 : un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves du 15 novembre 2010. *Site du GFPH* [en ligne]. 15 novembre 2010. [Consulté le : 12/06/2019]. Disponible à l'adresse : <http://gfph.dpi-europe.org/GfphEurope/StrategieEurop20102020.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport de Nils Muižnieks, Commissaire aux droits de l'homme du conseil de l'Europe, suite à sa visite en Belgique du 14 au 18 septembre 2015* [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 28 janvier 2016. [consulté le 02-07-2019]. Disponible à l'adresse : [https://rm.coe.int/ref/CommDH\(2016\)1](https://rm.coe.int/ref/CommDH(2016)1)

Conseil de l'Union Européenne, Recommandation sur la promotion de valeurs communes, y compris l'éducation et la dimension européenne de l'enseignement 22 mai 2018 (C 195/01). *Site eur-lex* [en ligne]. Journal officiel de l'Union européenne du 7 juin 2018. Consulté le : 12/06/2019. Disponible à l'adresse : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'Organisation des Nations unies du 13 décembre 2006. *Site des Nations Unies* [en ligne]. 13 décembre 2006. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>

Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par l'assemblée générale des Nations dans sa résolution 217 [III] A du 10 décembre 1948. *Site des Nations Unies* [en ligne]. 10 décembre 1948. [Consulté le 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Décret « Basisonderwijs » de la Communauté flamande du 25 février 1997, *M.B.* 17-04-1997

Décret de la Communauté flamande du 10 juillet 2008 portant le cadre de la politique flamande de l'égalité des chances et de traitement. *M.B.* 23-09-2008.

Décret de la Communauté française définissant la formation initiale des enseignants du 7 février 2019, *M.B.* 05-03-2019.

Décret de la Communauté française relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental et secondaire du 7 septembre 2017, *M.B.* 01-02-2018.

Décret de la Communauté française relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination du 12 décembre 2008, *M.B.* 13-01-2009.

Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement de promotion sociale inclusif du 30 juin 2016, *M.B.* 26-10-2016.

Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement supérieur inclusif du 30 janvier 2014, *M.B.* 09-04-2014.

Décret-programme de la communauté français portant diverses mesures relatives à l'enseignement obligatoire, à la Culture, à l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur, au financement de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et à la garantie de la Communauté française du 14 juillet 2015. *M.B.* 14-08-2015.

Décret de la communauté Germanophone tendant à lutter contre certaines formes de discrimination du 19 mars 2012, *M.B.* 5-06-2012.

Décret de la Communauté germanophone relatif au centre pour pédagogie de soutien et pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires et spécialisées et encourageant le soutien des élèves à besoins spécifiques ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles ordinaires et spécialisées (Dekret über das Zentrum für Förderpädagogik, zur Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung in den Regel- und Förderschulen sowie zur Unterstützung der Förderung von Schülern mit Beeinträchtigung, Anpassungs- oder Lernschwierigkeiten in den Regel- und Förderschulen) du 11 mai 2009, *M.B.* 04-08-2009.

Directive européenne de l'assemblée parlementaire du conseil de l'Europe du 7 octobre 2010 visant à garantir le droit à la scolarisation des enfants malades ou handicapés (2010/1761). *Site de l'assemblée parlementaire* [en ligne]. 7 octobre 2010. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-fr.asp?fileid=17910&lang=fr>

Objectifs de développement durable (ODD) de l'Organisation des Nations Unies de septembre 2015. *Site de l'Organisation des Nations unies* [en ligne]. Septembre 2015. [Consulté le : 12/06/2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

Observation générale n°4 du Comité des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées du 25 novembre 2016 (CRPD/C/GC/4). Site du haut commissariat aux droits humains [en ligne]. 25 novembre 2016. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

Observation générale n°9 du 27 février 2019, comité de l'ONU des droits des enfants en situation de handicap. *Site de Refworld* [en ligne]. 27 février 2007. [Dernière consultation : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/452/05/PDF/G0745205.pdf?OpenElement>

Règles pour l'égalisation des chances des handicapés adoptées par l'Organisation des Nations Unies le 9 décembre 1993. *Site des Nations Unies* [en ligne]. 9 décembre 1993. [Consulté le : 12-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm>

UN OBSERVATION ASSEMBLY, Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right sand Dignity of Persons with Disabilities, New York, 5-16 January 2004, Working Group Report of the Working Group to the Ad Hoc Committee, (UN Doc. A/AC.265/2004/WG.1). *University of Virginia School of Law* [en ligne]. 27 janvier 2004. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <http://hr-travaux.law.virginia.edu/document/crpd/aac2652004wg1/nid-166>

UN GENERAL ASSEMBLY, Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right sand Dignity of Persons with Disabilities, New York, 5-16 January 2004, Working Group Report of the Working Group to the Ad Hoc Committee, (UN Doc. A/60/266). *Site des Nations unie* [en ligne]. 17 août 2005. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://static.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc6docs/ahc6reportf.pdf>

UN GENERAL ASSEMBLY, Report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its seventh session, New York, 16 January-3

February 2006 (UN Doc. A/AC.265/2006/2). *Site des Nations Unies* [en ligne]. 13 février 2006. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://undocs.org/A/AC.265/2006/2>

UN GENERAL ASSEMBLY, Report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its seventh session, New York, 16 January-3 February 2006 (UN Doc. A/AC.265/2006/2). *Site des Nations Unies* [en ligne]. 13 février 2006. [Consulté le : 13-06-2019]. Disponible à l'adresse : <https://undocs.org/A/AC.265/2006/2>

UNION EUROPÉENNE, Socle européen des droits sociaux. *Site de la Commission Européenne* [en ligne]. 2017. [Dernière consultation : 12/06/2019]. Chap. I, par. 1. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf



Unia

Rue Royale 138 • 1000 Bruxelles

T +32 (0)2 212 30 00

info@unia.be

www.unia.be