



LE PARCOURS SCOLAIRE VÉCU PAR LES PARENTS D'ENFANTS SCOLARISÉS EN ENSEIGNEMENT DE TYPE 8 : QUELLES RÉALITÉS EN 2018 ?

Une étude signée Maï PAULUS

Photo de Aaron Burden sur le site Unsplash

Etude ASPH 2018



Préambule :

Cette étude a été réalisée sur base du mémoire de Ouiam Messaoudi (2017), « *Comment les parents font-ils l'expérience du parcours scolaire de leur enfant avec un trouble d'apprentissage en enseignement spécialisé ou en intégration* », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, UCL. Dans cette étude, notre attention est davantage portée sur les différents besoins des parents concernant le parcours scolaire de leurs enfants atteints de troubles instrumentaux et/ou d'apprentissage. Notre rôle, en tant qu'ASBL, est d'accompagner, d'informer et de soutenir notre public. Nous apportons ainsi des recommandations et des réflexions suite à notre analyse, notamment concernant l'école inclusive et le regard porté sur le handicap.

Éditrice responsable :

Ouiam Messaoudi - Rue Saint-Jean 32-38 – 1000 Bruxelles



Introduction

Quelles sont les réalités vécues par les parents concernant le parcours scolaire de leur enfant scolarisé en enseignement de type 8 ? En nous posant cette question, nous souhaitons éclairer les façons qu'ont les parents – dont les expériences sont peu étudiées – de vivre et d'expliquer le parcours scolaire de leur enfant en difficulté d'apprentissage sans *juger* ou *évaluer* les différents comportements ou discours. Nous nous penchons plus particulièrement sur des parents dont les enfants sont scolarisés en enseignement fondamental du spécialisé et en intégration de type 8, à Bruxelles et en Région wallonne. Ces enfants ont été diagnostiqués comme étant atteints de troubles instrumentaux et/ou d'apprentissages. Nous souhaitons comprendre comment les parents rencontrés se saisissent ou non des catégories médico-psychologiques qui peuvent leur être proposées pour qualifier la difficulté de leur enfant et l'accompagnement de leur enfant dans leur parcours scolaire.

Pour y parvenir, cette étude s'intéresse à deux aspects : d'une part, un aspect pédagogique, afin d'investiguer la manière dont les pratiques d'enseignants d'élèves ayant un trouble d'apprentissage affectent la façon dont les parents expérimentent le parcours scolaire de leur(s) enfant(s). D'autre part, un aspect plus politique afin de voir si la manière dont les parents expérimentent le parcours scolaire de leur(s) enfant(s) peut nous en apprendre plus sur la façon dont, à ce jour, nous traitons la question des inégalités sociales.

Cette étude est divisée en deux parties. La première est consacrée à la présentation générale du système scolaire belge et de l'enseignement spécialisé avec un bref historique de celui-ci. Nous revenons ensuite l'enseignement en intégration et l'enseignement inclusif. Cela nous permet d'attirer l'attention sur les origines, l'approche médicalisée et la complexité du système scolaire belge concernant le handicap. Nous abordons, par la suite, ce qu'en dit la littérature scientifique afin d'avoir un regard critique sur ces systèmes.

Dans la seconde partie de cette étude, nous présentons la manière dont notre enquête s'est déroulée, ainsi que notre échantillon. Les résultats de l'enquête sont exposés et nous les discutons de manière critique afin de, finalement, mettre en avant certaines recommandations et questionnements dans le domaine de l'éducation spécialisée et en intégration. Une réflexion de fond est également menée sur la pertinence de conserver deux types d'enseignement distincts et de voir dans quelle mesure nous respectons l'article 24 de la Convention des Nations Unies pour le droit des personnes handicapées. Cette réflexion donnera lieu à un colloque organisé par notre ASBL, dans le but de confronter notre analyse et nos conclusions à la réalité d'un terrain plus large, comprenant des parents, enfants et professionnels du secteur.

L'enseignement en Belgique

Présentation générale du système scolaire belge

Actuellement, le système éducatif repose sur une différenciation marquée des enseignements. Ainsi, il existe l'enseignement fondamental/secondaire ordinaire, l'enseignement supérieur, l'enseignement de promotion sociale, l'enseignement spécialisé, l'enseignement artistique à horaire réduit, l'enseignement à domicile et l'enseignement à distance.

Dans cette étude, nous nous penchons plus spécifiquement sur l'enseignement spécialisé. Celui-ci est divisé en huit types que nous exposons par la suite. Cette catégorisation permettrait de mieux répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui se trouverait en situation de handicap¹. Pour un enfant qui serait scolarisé en enseignement spécialisé, il est également possible de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire, de manière continue ou non. C'est ce que l'on appelle une intégration permanente ou temporaire dans l'enseignement ordinaire.

Cette intégration peut être appuyée par aménagements raisonnables,² car, en ratifiant la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH), la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) s'est engagée à permettre aux enfants en situation de handicap d'accéder à tous les niveaux d'enseignement, dans la logique d'une démarche inclusive. En outre, suite à la législation anti-discrimination de 2008, on parlera de « discrimination »³ si un refus de mettre en place des aménagements raisonnables est constaté, y compris dans les écoles.

Un refus de mettre en place un aménagement raisonnable individuel répondant à un besoin spécifique d'un enfant constituera donc une discrimination. Pourtant, nous pouvons constater qu'à l'heure actuelle, la discrimination au sein de la sphère scolaire en raison d'un handicap reste quotidienne. C'est ce que confirme Unia⁴ en signalant que trois quarts des dossiers traités par le Centre en matière d'enseignement concernent des élèves en situation de handicap. Ces dossiers sont, par exemple, liés au refus de laisser du temps supplémentaire

¹ Crochet, M. (2010). *L'enseignement spécialisé. Enjeux et fondements. Conférence donnée lors des 40 ans de l'enseignement spécialisé catholique*, disponible sur : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FedEFoC/special/101012_Conference_MarcelCrochet.pdf, consulté le 03/04/2018

² Selon la FWB, « Dans l'enseignement, l'aménagement pour un élève avec un handicap peut prendre différentes formes : matériel, pédagogique, organisationnel... La mise à disposition d'un outil numérique permettant de répondre au besoin spécifique d'un élève peut donc être considéré comme un aménagement raisonnable. (...) Le caractère « raisonnable » est, quant à lui, évalué selon de nombreux critères comme par exemple : le coût, l'impact sur l'organisation, la fréquence et la durée prévue de l'aménagement, l'impact de l'aménagement sur les autres élèves, l'absence ou non d'alternatives. » <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>, consulté le 29/03/2018

³ Pour plus de détails, voir chapitre IV dans http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf, consulté le 29/03/2018

⁴ Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, appelé Unia depuis 2016.

lors d'un examen à un élève dyspraxique, à des refus d'inscription ou même à des propos déplacés de la part de certains enseignants (Unia, 2018).

L'enseignement fondamental du spécialisé

À l'origine, la première école spécialisée fut fondée à Liège en 1819. Ensuite, par la loi du 19 mai 1914, l'instruction devient obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans. Les enfants alors considérés comme « faiblement doués, arriérés ou anormaux » ont donc été scolarisés au sein de classes d'adaptation. Par « enfants anormaux », la référence à un handicap n'est pas immédiate. Il s'agit d'enfants « hors de la norme », sortant du profil de l'élève classique (enfant issu de classe aisée versus de classe populaire, par exemple)⁵.

En 1929, la Communauté française reconnaîtra, pour les enfants « débiles mentaux » qualifiés « d'éducables », le droit de suivre un enseignement à l'écart, dans des classes dites annexées. Ainsi, quelles que soient les difficultés des enfants, leur éducation est prise en compte. En parallèle, le courant des sciences humaines, notamment la psychologie et la psychopédagogie, s'est développé. Les connaissances sur les difficultés d'apprentissage s'élargissent.

Dans les années 1950-1960, les parents eux-mêmes entameront diverses démarches afin de pallier le manque d'éducation scolaire de leurs enfants en situation de handicap. Ils seront appuyés par les différents réseaux de l'enseignement. Ce mouvement de pression a abouti, en 1970, au vote à l'unanimité d'une loi organisant l'enseignement spécial dans tous les réseaux d'enseignement. Cette loi a permis la mise en place de structures d'accueil pour les enfants de 2,5 ans à 21 ans atteints d'un handicap, avec une prise en charge du transport scolaire. Ensuite, l'enseignement spécialisé connaîtra une évolution dans les années 2000 avec un changement de paradigme du statut et de la représentation de l'élève avec un trouble d'apprentissage.

Ainsi, aujourd'hui, l'enseignement spécialisé se base sur l'article 2 du décret du 3 mars 2004, largement inspiré par un modèle médical, suite à l'abrogation de la loi de 1970. Ce décret fixe son cadre et sa mise en application dans le but de rencontrer le plus efficacement possible les obligations d'apprentissage du décret « Missions » (Communauté française, décret du 24 juillet 1997).

L'enseignement spécialisé fondamental et secondaire est structuré en degrés de maturité : de 1 à 4 pour le fondamental et en 4 formes pour le secondaire, caractérisés par une souplesse dans la programmation des apprentissages. Ces degrés de maturité sont déterminés en fonction des phases d'évolution de l'élève et de l'acquisition des compétences, non en fonction de leur âge. En primaire, la durée est de sept années au lieu de six et il est possible de maintenir un élève deux années supplémentaires à la fin de son parcours scolaire en primaire, c'est-à-dire jusque 15 ans.

⁵ En 1924, le ministère de l'enseignement fixe des cours préparant au certificat d'aptitude à la formation des « anormaux ».

Les degrés de maturité de l'enseignement fondamental spécialisé diffèrent selon les huit types d'enseignement. Selon l'acquisition de compétences déterminées, l'élève pourra passer d'un niveau à l'autre. Chacun des huit types dans l'enseignement spécialisé accueille un profil différent d'élève selon une typologie adaptée à un handicap ou à une difficulté d'apprentissage particulière.

Type d'enseignement	S'adressent aux élèves présentant
1	Un retard mental léger
2	Un retard mental modéré ou sévère
3	Des troubles du comportement et/ou de la personnalité
4	Des déficiences physiques
5	Une maladie ou étant convalescents
6	Des déficiences visuelles
7	Des déficiences auditives
8	Des troubles instrumentaux/d'apprentissage

Pour le type 2 (retard mental modéré ou sévère) les degrés sont répartis comme suit :

Maturité 1	Niveau d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
Maturité 2	Niveau d'apprentissages préscolaires
Maturité 3	Éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
Maturité 4	Approfondissements

Pour les 7 autres types d'enseignements, les degrés sont répartis comme suit :

Maturité 1	Niveau des apprentissages préscolaires
Maturité 2	Éveil des apprentissages scolaires
Maturité 3	Maîtrise et développement des acquis
Maturité 4	Utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées

Pour répondre à ses objectifs, l'enseignement spécialisé apporte une souplesse dans sa programmation des apprentissages adaptés à chacun des élèves. Par exemple, la proportion d'enseignants par rapport au nombre d'élèves est souvent plus importante que dans l'enseignement ordinaire. Il existe également différents services annexes comme une prise en charge du transport scolaire par des services régionaux ou un renfort en logopédie durant les heures de classe. Dans la suite de cette étude, nous nous centrons sur les enfants atteints de troubles instrumentaux/d'apprentissages, « classés » dans le type d'enseignement 8.

Zoom sur le type 8

Cette étude se centre sur l'expérience des parents ayant un enfant scolarisé dans un enseignement de type 8. Ainsi, les enfants scolarisés en type 8 ont été diagnostiqués comme présentant des troubles instrumentaux/d'apprentissage. Ce type existe uniquement dans l'enseignement fondamental primaire, car le législateur suivait le principe selon lequel les troubles d'apprentissage ne sont pas décelables en maternelle et qu'en secondaire, les troubles « dys » devraient être « guéris » si l'élève a pu être pris en charge en primaire de type 8.

Afin d'appréhender plus spécifiquement l'enseignement de type 8, nous nous basons sur le décret du 3 mars 2004, art 7, §8 qui stipule que le type 8 est destiné :

« aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire (...) a conclu à des troubles des apprentissages⁶. Ceux-ci peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. »

Théoriquement, un élève scolarisé dans un enseignement de type 8 pourrait rejoindre un enseignement secondaire ordinaire dans les meilleures conditions. Dans le cas où un enfant n'obtiendrait pas son Certificat d'Études de Base (CEB), deux possibilités s'ouvrent à lui. Soit il sera dirigé en enseignement secondaire spécialisé d'un autre type (par exemple de type 1, dont les effectifs s'accroissent de manière importante) après une réévaluation de son cas par un centre PMS, soit il sera inscrit en première année différenciée du secondaire ordinaire afin de tenter d'obtenir son CEB permettant d'aller en première humanité commune en enseignement ordinaire.

Si l'enfant suit la première voie que nous avons exposée, nous pouvons nous rendre compte qu'il existe une sorte de révision « à la baisse », le maintenant définitivement dans l'enseignement spécial, souvent de type 1, qui n'est pas nécessairement adapté à sa situation.

⁶ Les termes de « troubles d'apprentissage » doivent être distingués des « difficultés d'apprentissage ». Celles-ci peuvent être résolues par une remédiation, tandis que les troubles d'apprentissage nécessitent une véritable rééducation à l'aide d'un spécialiste permettant l'acquisition de stratégies pour apprendre à vivre avec ce trouble – neuropédiatre, logopède ou psychologue – (Chapelle, 2012).

Or, lors de sa création, l'enseignement de type 8 avait pour mission de « guérir » les troubles d'apprentissage afin que l'élève puisse réintégrer un enseignement ordinaire secondaire.

Pour donner quelques chiffres, en 2013-2014, selon l'indicateur de la FWB, 40% des élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8 se sont dirigés vers la première différenciée de l'enseignement ordinaire (anciennement appelé 1^{re} B/classe d'accueil). La poursuite des études de ces élèves dans l'enseignement secondaire spécialisé concerne 39% d'élèves qui iront majoritairement dans un enseignement de type 1, enseignement prévu pour les élèves porteurs d'un retard mental léger (FWB 2013-2014).

Ces faits avérés soulèvent quelques questions pour l'avenir des enfants poursuivant ce parcours. Trop souvent, les enfants continuent leur scolarité dans l'enseignement spécialisé, ce qui suggère que l'objectif initial de l'enseignement de type 8 d'inclure l'élève dans l'enseignement ordinaire n'est pas atteint. En outre, les élèves qui parviennent tout de même à être inscrits en 1^{re} secondaire différenciée « perdront » une année de leur scolarité à se « remettre » à niveau, car l'enseignement poursuivi antérieurement n'a pas rempli ses objectifs. Nous pouvons nous rendre compte de ce que ce parcours implique pour l'avenir des enfants, avec un retard cumulé dès le plus jeune âge, pour leur inclusion dans le système scolaire « ordinaire » et dans la société en général.

Le rôle du Centre PMS dans l'orientation des élèves en enseignement spécialisé

Dans la pratique, le processus d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8 se fait sur base d'un examen pluridisciplinaire établi par un organisme reconnu par la FWB. Cet examen a pour but de cerner les difficultés de l'élève au niveau psychologique, pédagogique, médical et social. L'un des rôles des Centres psycho-médico-sociaux est notamment de participer au processus éducatif de l'élève, dans le but d'assurer son accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. Cela passe donc par une mobilisation des ressources familiales, sociales et scolaires de l'enfant⁷. Si l'orientation vers un enseignement spécialisé est proposée, celle-ci doit être justifiée par un protocole.

L'inscription de l'élève dans un processus d'intégration doit se faire obligatoirement via une inscription dans l'enseignement spécialisé. Le parent peut refuser l'orientation vers l'enseignement spécialisé et reste donc seul à décider de l'éducation souhaitée pour son enfant. Lorsqu'il existe une divergence entre l'école, le CPMS et/ou le parent, un dossier peut être porté devant la Commission Consultative de l'Enseignement Spécialisé (CCES), conseil instauré par le décret du 3 mars 2004. À ce stade, il est important de noter que tous les parents ne sont pas au courant de telles procédures et des recours qui existent.

⁷ Article 6 du décret de 2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des CPMS.

Plus tard, le décret du 14 juillet 2015 redéfinit les conditions d'orientation de l'élève vers l'enseignement spécialisé en précisant que « *dans le rapport d'inscription doit figurer explicitement l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire permettant de démontrer que ceux-ci sont effectivement insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève* ». L'article 12 précise également qu'un « *manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé* ». Ce décret souligne donc les nombreuses dérives qui ont pu se produire lors de l'orientation précoce ou quasiment « forcée » d'enfants qui ne « correspondaient » pas aux demandes de l'école ordinaire et qui trouvent finalement une place par défaut dans l'enseignement spécialisé.

Ainsi, depuis la création de l'enseignement spécialisé, le statut et la représentation du handicap ont évolué sous l'influence du contexte et d'accords internationaux. Mais c'est sans compter sur la pression exercée par les parents qui, malgré la création de l'enseignement spécialisé, se mobiliseront afin que leur enfant puisse être pris en charge dans un enseignement ordinaire ou *en forme intégrée*. Suite à une circulaire datant de 1981, la loi de 1986 permettra aux élèves souffrant d'un handicap visuel, auditif ou physique (type 4, 6 et 7) de suivre une scolarité dans l'enseignement ordinaire. Il s'agira d'une première étape de l'enseignement « en intégration ».

Un autre regard sur l'enseignement spécialisé

« La plupart des "pédagogues", s'étant les premiers intéressés à ces élèves, sont d'abord des médecins ou psychologues (Itard, Séguin, Montessori, Decroly, Binet, Simon, Bourneville, etc.). Ce phénomène explique, entre autres raisons, la médicalisation initiale de ce champ de recherche et d'intervention qui a donné une orientation qui perdure encore aujourd'hui. » (Tremblay, 2012 : 26)

L'organisation de l'enseignement spécialisé a pu permettre à de nombreux enfants de suivre une scolarité. L'objectif pédagogique était de séparer les deux « populations » scolaires concernées pour mieux les accompagner (Vienneau, 2002). Si au départ cette *ségrégation scolaire* était perçue comme un élément utile et positif, quelques auteurs la critiquent aujourd'hui.

Certains auteurs, tels que Hallahan, Kauffman, Torgensen, cités par Tremblay (2012 : 26) sont favorables à un enseignement spécialisé de type ségrégatif – écoles ou classes spéciales – car il permettrait de mieux connaître les besoins des élèves afin de leur fournir des aides et un enseignement adapté.

Cependant, divers courants de pensée et influences ont remis en question l'enseignement spécialisé ainsi que ses fondements de départ (Tremblay, 2012). D'après Sermier (2012), dans les années 1960, le nouveau regard des sociologues sur la question du handicap et le rôle de

l'école a montré que les écoles spécialisées n'ont pas été créées dans le seul but de fournir un enseignement aux élèves présentant des besoins spécifiques. Elles auraient également permis aux écoles « ordinaires » de se décharger d'élèves présentant d'autres besoins. En outre, d'autres auteurs reprochent à l'enseignement spécialisé « *d'apprendre des compétences, des valeurs, des attitudes, un langage et des comportements d'"handicapés" (...) qui nuiraient à leur intégration sociale à l'âge adulte* » (Tremblay, 2012 : 27).

Morel (2014) signale également que :

« des groupements pédagogiques, le CRESAS et une nébuleuse de chercheurs en sciences humaines et sociales dénoncent le caractère fallacieux des arguments médico-psychologiques invoqués pour orienter un grand nombre d'élèves issus des classes populaires dans l'éducation spécialisée et dans les classes de perfectionnement » (2014 : 51).

En effet, il semblerait qu'un lien existerait entre l'enseignement spécialisé et l'origine socio-économique des familles. Les 25% des élèves issus des quartiers les moins favorisés (1^{er} quartile d'indice socio-économique par quartier) sont trois fois plus représentés dans l'enseignement spécialisé que les élèves issus de quartiers plus favorisés (McKindsey & Company, 2015).

Ainsi, l'enseignement spécialisé de type 8 n'échappe pas à cette situation. Même si l'objectif final de cet enseignement est la réintégration des élèves dans l'enseignement ordinaire, pour Tremblay (2012), ce « *"détour ségrégatif" visant in fine, l'intégration scolaire ou sociale de ces personnes se révèle, le plus souvent, un échec* ». De plus, les acteurs institutionnels sont unanimes quant au fait que le passage en enseignement spécial soit perçu très difficilement par les parents au vu de l'image négative attachée à ce type d'enseignement (Tremblay, 2012).

D'un point de vue global, l'enseignement spécialisé connaît actuellement une croissance de sa population depuis ces dix dernières années (+ 16%). Cette croissance est supérieure à la croissance de la population scolaire totale (+5%). Plus spécifiquement, une augmentation de 8% a été relevée pour le type 8 (McKindsey & Company, 2015). Bien que la décision finale appartienne toujours aux parents, il arrive que certains d'entre eux, « *en particulier ceux issus de milieux défavorisés, n'osent pas s'opposer à l'avis d'"experts", tels que les enseignants et les agents Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) quand ceux-ci émettent un avis en faveur d'une orientation de leur enfant vers l'enseignement spécialisé* » (McKindsey & Company, 2015 : 179-180).

Cela a certaines conséquences, comme le soulignent Delvaux, Joseph et Mangez : « *dans la plupart des situations de relégation vers l'enseignement spécialisé, les parents vivent une épreuve qui met à mal à la fois leur ambition stratégique de réussite et la définition de leur identité sociale* » (2002 : 95). Les parcours scolaires des élèves sont très inégalitaires selon l'origine sociale. En effet, le risque de connaître l'échec à l'école et l'orientation vers des filières professionnelles est plus probable pour les classes populaires par rapport aux classes

moyennes et supérieures (Delay, 2010). Or, toujours selon Delvaux, Joseph et Mangez : « *de manière générale, la peur de la relégation vers l'enseignement spécial est très prégnante dans le discours des parents et témoigne de l'importance accordée à l'enseignement "ordinaire"* » (2002 : 29).

Finalement, certains auteurs, tels que Torgensen et Forness, cités par Tremblay (2012), ont souligné le fait que l'enseignement spécialisé n'a pas une « efficacité » prouvée et l'évaluation des mises en pratique montre combien les effets de ce type d'enseignement sont faibles.

Pour résumer, Tremblay (2012) répertorie quelques-unes des principales « *critiques contemporaines portées à l'encontre de l'enseignement spécialisé* :

- *Les surreprésentations d'élèves issus des minorités ;*
- *La croissance de sa population plus rapide que la population scolaire en général ;*
- *Son coût qui entraîne la réorientation des fonds destinés à l'enseignement ordinaire et à d'autres dispositifs ;*
- *L'utilisation d'étiquettes issues de la catégorisation des élèves ;*
- *Des moindres ambitions scolaires et professionnelles ;*
- *La création de nouvelles normes spécifiques à l'enseignement spécialisé (ex. : comportement, langage, etc.) ;*
- *La conformité à des processus (bonnes pratiques) au détriment des résultats (pratiques efficaces) ;*
- *La faible efficacité » (Tremblay, 2012 : 28).*

L'enseignement fondamental en intégration

Dans cette section, nous discutons de l'enseignement en intégration d'un point de vue légal, au niveau international et en Belgique. Nous abordons ensuite, dans la partie 5.3., l'enseignement en intégration à partir de la littérature scientifique.

Au niveau international, les droits des enfants sont de plus en plus mis en avant, notamment par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 et, en 1994, avec la Déclaration de Salamanque rédigée par plus de 300 participants (dont 92 gouvernements et 25 organisations internationales). Cette dernière a été signée dans le cadre de la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Dans cette Déclaration, il est stipulé que :

« les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société

intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous (...). » (UNESCO, 1994 : ix)

Nous remarquons donc un geste important au niveau de la politique et des pratiques en matière d'éducation pour que l'école soit au service de tous les élèves, en particulier de ceux qui ont des besoins spécifiques. L'accent est davantage mis sur une école inclusive plutôt que sur une « simple intégration ».

En Belgique, le rôle des parents est à souligner dans l'évolution des textes légaux sur l'enseignement pour les élèves à besoins spécifiques relevant notamment du type 8. Pour eux, il était nécessaire de permettre à l'élève en situation de handicap d'être maintenu le plus longtemps possible dans un enseignement intégré ordinaire. Les parents seront rejoints par des associations qui revendiqueront un enseignement spécialisé partenaire d'un enseignement en intégration.

Suite à ces pressions, le 3 janvier 1995, un arrêté ministériel permettra une intégration dans l'enseignement ordinaire de manière permanente ou totale pour les types 4, 6 et 7 (déficience physique, déficience visuelle et déficience auditive). Nous déplorons, dans la perspective d'une intégration dans l'enseignement ordinaire existant, que ce soit principalement aux élèves que revienne le devoir de s'adapter à l'institution scolaire à l'aide d'un soutien individuel. Cet enseignement se voulait complémentaire de l'enseignement spécialisé.

Dans une optique similaire, la Charte de Luxembourg de 1996 prônera également une école pour tous avec la précision que c'est à l'école de s'adapter à l'enfant et non l'inverse. Il est demandé à tous les États signataires de respecter l'application d'une législation qui puisse permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation en milieu ordinaire.

En 2009, la Belgique ratifie la Convention internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées, dont l'article 24 est consacré à la question de l'éducation. Ce dernier précise que :

« (...) les États Parties veillent à ce que :

- a. Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;*
- b. Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;*
- c. Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;*
- d. Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;*
- e. Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration. »*

Cette suite d'événements sociohistoriques représente une avancée et une importante contribution pour l'enseignement des « élèves à besoins spécifiques ». Le 5 février 2009, un décret organise l'intégration scolaire de tous les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire dans l'optique de favoriser l'intégration du jeune dans la société. Cette volonté d'ouverture de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement en intégration se développe avec un accès à des aides spécifiques. Bien entendu, l'enseignement spécialisé existe toujours, mais une nouvelle possibilité s'ouvre dans le parcours scolaire des enfants en situation de handicap.

Dans le cas d'un élève ayant reçu une attestation pour le type 8 de l'enseignement spécialisé, celui-ci peut donc prétendre à un projet d'intégration qui est, depuis le décret de 2011, accessible aux 8 types de l'enseignement spécialisé. Durant l'année scolaire 2015-2016 pour tous les types d'enseignements confondus, tous les types et niveaux d'intégration, 3115 intégrations ont été enregistrées, dont 1256 en type 8⁸.

Un regard critique sur l'enseignement en intégration

L'objectif de l'enseignement en intégration est de permettre à l'élève de s'insérer dans l'enseignement ordinaire tout en lui permettant de bénéficier de services liés à ses difficultés. (Tremblay, 2012)

Pour certains auteurs, cet enseignement est davantage perçu comme une « désintégration » des élèves de l'ordinaire plutôt que comme une réelle intégration (Gateaux-Mennencier, cité dans Tremblay, 2012). En effet, une simple intégration physique de l'élève à besoins spécifiques au sein d'une classe ordinaire ne suffit pas. Il est nécessaire de mettre en place un soutien spécifique.

D'après Gartner et Lipsky, cités dans Tremblay (2012), le processus d'intégration a initialement reposé sur deux croyances. D'abord, la croyance selon laquelle les enfants « handicapés » seraient, d'une part, plus semblables que différents des autres enfants et dont, d'autre part, l'inclusion pourrait enrichir l'éducation de tous les élèves. Cependant, l'élève intégré doit répondre à certains critères pour être qualifié d'« intégrable » en école ordinaire. Selon Tremblay (2012), cette intégration serait alors perçue comme un privilège et non comme un droit.

D'autres auteurs dénoncent également la contribution de cet enseignement séparé de l'école ordinaire à un mécanisme « *d'oppression sociale basé sur une construction sociale de l'"anormalité"* et l'enseignement en intégration est un moyen de tendre vers plus de justice sociale » (Sermier, 2012 : 60).

⁸ Les indicateurs de l'enseignement 2017, <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>, consulté le 30/10/2018

L'enseignement inclusif

Après avoir présenté la chronologie des enseignements, nous nous penchons sur un troisième type d'enseignement : l'enseignement inclusif.

Il n'existe pas de textes officiels édités par la FWB concernant un système scolaire inclusif. Seul le concept d'intégration est utilisé. Cependant, la circulaire 3578 de 2011⁹ relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé mentionne le mot « inclusion » qui apparaît en note de bas de page, à savoir : « *L'expérience "intégration – inclusion" est une des formes d'intégration. Les élèves en inclusion sont soit en intégration permanente totale soit en intégration temporaire totale.* »

Le phénomène d'inclusion a ainsi d'abord connu son origine dans le domaine des droits fondamentaux. Il a fait suite à un mécontentement de parents, de professionnels et de chercheurs face à l'intégration scolaire (Tremblay, 2012). En 2005, le rapport de l'UNESCO sur les principes directeurs pour l'inclusion définit l'inclusion comme suit :

« La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre, tant pour les enseignants que pour les apprenants, de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir, plutôt qu'un problème, un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin. »
(UNESCO, 2005 : 15)

Si l'intégration scolaire a pour pilier une vision individualisée du handicap que l'école ordinaire doit pouvoir compenser au cas par cas, l'inclusion scolaire a pour objectif de faire réduire les obstacles face aux apprentissages, quels qu'ils soient, au plus grand nombre d'élèves en incluant tous les enfants dans des classes ordinaires. Il a été prouvé que l'éducation inclusive permettrait un usage plus efficace des ressources éducatives (*Center for Studies on Inclusive Education*, 1995).

Pour Belmont, Plaisance, Scheinder et Vérillon (2007) les appellations « intégration scolaire » et « inclusion scolaire » suscitent beaucoup de controverses, car les significations diffèrent d'un pays à l'autre. Pour Armstrong (cité dans Tremblay, 2012) l'inclusion est opposée à l'« exclusion », mais également à l'« intégration ».

La définition même d'une école inclusive serait associée à un principe d'éthique donnant le droit à tout enfant, même en situation de handicap, d'aller dans une école ordinaire (Belmont *et al.*, 2007). Ce courant est basé sur le postulat « *que tous les élèves ayant des difficultés*

⁹ Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé – Chapitre 11 : INTEGRATIONS, 2011.

d'apprentissage légères doivent être considérés comme une responsabilité de tous les enseignants et non seulement celle de spécialistes » (Bradley, cité par Tremblay, 2012 : 38).

Cependant, cette inclusion ne va pas de soi. Elle nécessite, pour les parents, de trouver une école ordinaire acceptant d'inscrire leur enfant avec un trouble d'apprentissage. Il faudra alors prouver que l'enfant est capable de suivre cet enseignement ordinaire. Ainsi, selon Tremblay (2012), le projet d'inclusion est vu sur le terrain comme une faveur et non un droit en tant que tel.

Qu'entend-on par « handicap » ?

L'évolution de la notion de « handicap »

Le concept de handicap est finalement très récent et s'est élaboré durant le 20^e siècle. L'utilisation du terme est variée. Il peut s'agir d'« *intitulé administratif, identification des personnes, objet scientifique et classification médicale. Mais la définition ne fait pas consensus et le contexte international contribue à faire évoluer le cadre conceptuel* » (Caraglio 2017 : 7). De plus, la scolarisation des élèves en situation de handicap a contribué à ce changement de paradigme.

En 1976, dans un souci de standardisation mondiale, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a proposé une classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps ou C.I.D.I.H. Elle se présente comme des niveaux successifs de conséquences de maladies et traumatismes en reprenant trois volets : la déficience, l'incapacité et les désavantages. Cependant, de nombreuses critiques ont été émises face à cette classification, car elle met l'accent exclusivement sur les déficiences et les incapacités. Par déficience, on entend toute altération de fonctions physiologiques et/ou psychologiques de structures anatomiques. Par incapacité, on entend la réduction ou la limitation d'une capacité à accomplir une activité. Enfin, par désavantage, on entend une perturbation de l'exercice d'un rôle social. Le handicap n'est plus alors assimilé à une déficience ou à une maladie, mais en devient la conséquence.

En FWB, depuis la création de l'enseignement spécialisé, le statut de handicap a connu une évolution liée au droit international. Ainsi, en 2001, à la demande du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé¹⁰, dans l'avis n°110, il a été demandé que le législateur remplace l'appellation « enseignement spécial » par « enseignement spécialisé ». Cette demande fut justifiée, car elle rendrait « *mieux compte de la réalité d'un enseignement confié à des spécialistes qualifiés et dûment formés. Le changement d'appellation contribuera à valoriser cet enseignement et à vaincre certains préjugés à son égard* ». Le terme « handicap » fut aussi remplacé par « enfants à besoins spécifiques ».

Quelques années plus tard, en 2007, la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées, ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009, donnera une nouvelle définition du handicap, article 1 § 2 : « *par personnes handicapées on entend 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.* » Il y a donc une visée politique qui prône la prise en charge de *tous* les élèves. Ceci aura pour effet, au niveau des institutions scolaires, de préciser les caractéristiques du handicap nécessitant une prise en charge particulière dans un enseignement particulier.

¹⁰ Ce Conseil est organisé par le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé qui propose à son initiative ou à la demande du ministre de l'Enseignement un avis ou réflexion sur les enjeux liés à l'enseignement spécialisé. Ces avis ne sont pas contraignants et n'engagent que le Conseil Supérieur.

À l'analyse de la littérature scientifique sur la notion de « handicap », nous pouvons constater qu'elle suscite encore beaucoup de controverses. C'est ce que nous abordons dans la prochaine section.

Ce que nous dit la littérature scientifique sur la notion de « handicap »

La qualification de « troubles d'apprentissage » est souvent nuancée et sujette à controverses. Il existe plusieurs terminologies pour décrire la notion de « difficultés d'apprentissage » ou de « troubles d'apprentissage ». Au début des années 1960, le docteur Samuel Kirk parlait de *learning disabilities*, traduit en français par « troubles des apprentissages » (Kirk, 1963, cité par Tremblay, 2003). Mais pour Dumas (2002), « *la définition, la classification, la nature, voire l'existence même de ces troubles sont parmi les sujets les plus controversés de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* ».

Selon Tremblay (2012), un enfant peut répondre aux critères définissant le trouble de l'apprentissage, car l'enseignement est inadéquat ou parce que la méthode d'apprentissage de la lecture ne lui convient pas. Lambert et Bless (2004, cités par Tremblay, 2012), quant à eux, ont signalé un « effet de soupape » de l'enseignement spécialisé à travers la difficulté de diagnostiquer et de définir précisément le trouble ou la déficience. Ceci a pour corollaire la création d'un certain « fourre-tout » dans l'enseignement spécialisé. Ils soulignent également la difficulté de pouvoir diagnostiquer précocement les troubles d'apprentissage, ce qui engendre un retard de plus en plus important dans certains domaines tels que la lecture ou l'écriture. L'échec scolaire qui s'en suivra déclenchera « l'alerte » par l'enseignant ou le parent.

Au début des années 1980, en France, un médecin-rééducateur, Pierre Minaire, insistera sur le rôle des facteurs environnementaux en parlant « de handicap de situation ». Cela implique qu'il n'existerait pas de handicap dans l'absolu. De plus, en 2001, la révision faite de la Classification Internationale des handicaps et de la santé (CIF) a apporté une modification majeure en prenant en compte les facteurs environnementaux et les facteurs personnels sur le fonctionnement des individus. Elle rompt donc tout lien causal entre maladie et handicap et adopte un vocabulaire positif. De même, le courant anthropologique québécois a joué un rôle important dans l'évolution du concept en allant vers une responsabilité liée à des obstacles environnementaux et non individuels (Caraglio, 2017).

Une telle évolution du vocable permettra, au fil de l'histoire, de passer d'une *école d'exclusion* à une *école d'intégration* d'aboutir à une *école d'inclusion*.

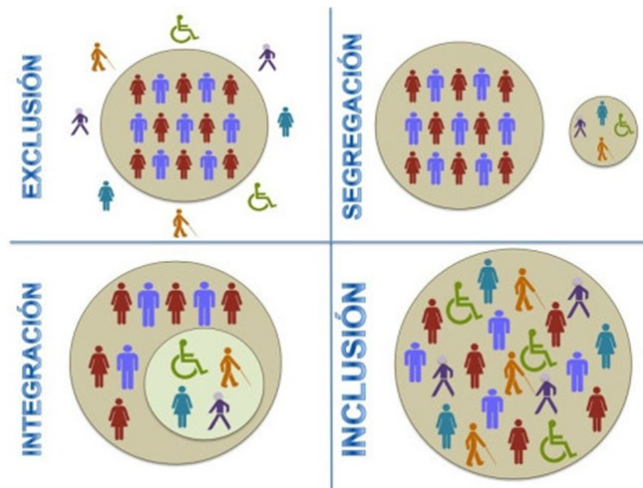


Figure n°1: Synthèse reprenant les différentes formes d'enseignements possibles¹¹

¹¹ Image de l'association So'Lille

Quelle place pour les parents dans ce processus ?

Rappelons que, dans cette étude, nous nous intéressons à l'expérience vécue par les parents par rapport à la scolarisation de leur enfant dans l'enseignement de type 8. La question de la scolarité, ayant évolué au fil du temps, est devenue incontournable pour les familles et pour la société. Montandon et Perrenoud (1989) expliquent ainsi que, dans les années 1960, il était demandé aux parents d'apporter un encouragement aux apprentissages scolaires. Plus tard, dans les années 1970, il était question d'une complémentarité réciproque. Depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui, il y a lieu d'établir une collaboration étroite entre l'éducation scolaire et les parents.

Le suivi scolaire d'élèves à besoins spécifiques nécessite donc, pour les parents, une implication d'autant plus importante. Par exemple, afin de trouver une école, il faudra prouver qu'un enfant est capable de suivre cet enseignement. Le suivi scolaire nécessite ensuite une série de dispositions et stratégies parentales : identifier les professionnels, pouvoir assumer financièrement le suivi nécessaire, libérer du temps pour accompagner un enfant, apporter un suivi scolaire souvent intensif, participer à différentes réunions. Ces démarches sont d'autant plus compliquées à suivre lorsque les parents ne sont pas familiarisés avec les codes du système scolaire.

À l'ère où la réussite scolaire prend une place de plus en plus importante, la collaboration entre les parents et l'école devient une nécessité. La relation parents-école est considérée comme une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire de l'élève présentant des difficultés (Beauregard, 2006). Indépendamment du statut socio-économique des familles, les parents, dont les enfants présentent des difficultés ou incapacités, sont davantage à la recherche de moyens et de ressources pour les accompagner dans leur apprentissage (Best, 1997 ; Kalubi , Larivée, et Terrisse, 2006). L'importance de la réussite scolaire ne se limite pas à une mobilité sociale, elle cherche aussi à éviter une certaine exclusion sociale (Giuliani et Payet, 2014)

En cours de scolarité, la mobilisation des parents face certaines difficultés de leur enfant peut se manifester spontanément ou suite à la suggestion d'un enseignant (Giuliani et Payet, 2014). En effet, le parcours de l'élève s'inscrit dans une approche systémique où la réussite scolaire dépend de l'ensemble des acteurs qui prendront part à ce parcours, à savoir : la famille, l'enseignant, l'école, la communauté (Bronfenbrenner, 1979), ainsi que tous les professionnels externes à l'école qui interviennent dans le domaine éducatif. Les parents ont donc la possibilité de donner leur avis sur les méthodes éducatives. Mais, comme le soulignent Giuliani et Payet (2014), pour certains parents et de nombreux membres du personnel éducatif, l'école continue à bénéficier d'une légitimité plus importante, d'ailleurs revendiquée, par rapport aux parents d'élèves.

Pourtant, comme nous l'avons souligné, la collaboration entre l'équipe pédagogique et les parents est importante, surtout dans le contexte de l'inclusion scolaire. Mais malgré l'évolution des ressources et des structures tentant de favoriser l'inclusion la plus

harmonieuse, cela reste difficile. C'est ce que nous abordons dans la seconde partie de cette étude. Selon Bennett *et al.* (1997), les parents revendiquent cette inclusion en termes d'apprentissages sur le plan social (lien amitiés avec les pairs, par exemple), mais aussi scolaire, développemental et comportemental. Ces éléments, ainsi que la réussite de l'élève, sont atteignables notamment grâce au rôle important joué par enseignants et leurs actions pour favoriser cette inclusion (Kalubi *et al.*, 2006). Giuliani et Payet soutiennent d'ailleurs que *« ni l'école ni les familles ne disposent d'une solution magique pour résoudre la difficulté scolaire d'un enfant, mais les deux parties sont engagées dans un difficile travail de diagnostic et de traitement qui leur apparaît préférable de mener conjointement »* (2014 : 68).

L'investissement parental se retrouve ainsi dans différents domaines, tels que pouvoir se référer aux différents spécialistes préconisés pour leur enfant sous les conseils des enseignants et l'organisation de leur emploi du temps (familial et/ou professionnel) en fonction des différents rendez-vous. En effet, selon Giuliani et Payet, *« la trajectoire de la difficulté scolaire, au cours de laquelle l'élève devient un « enfant » ou un « patient » et sa famille un « client » ou un « cas », se recompose autour de « rendez-vous » qui modifient l'agenda familial et tissent la trame concrète de partenariat entre les différents acteurs »* (2014 : 65).

Bien que nous parlions d'école inclusive, il est intéressant de noter, comme l'a montré Beckman (2003), que les parents sont aussi confrontés à une réticence de la part d'autres parents par rapport à une classe inclusive qui dénonce, entre autres, le manque de formation du personnel éducatif et l'impossibilité de donner une attention à tous les enfants.

Nous pouvons donc prendre conscience de la manière dont les parents d'enfants en situation de handicap peuvent avoir une certaine influence sur la classe, l'école, les autres familles, mais également au niveau de la qualité et de la réussite de l'élève en intégration. C'est pour cette raison que nous nous intéressons, dans cette étude, à la perception des parents concernant le parcours scolaire de leur enfant.

Cette perception est évidemment dépendante de divers facteurs environnementaux et tant que la difficulté scolaire persiste, la nature et l'intensité des prises en charge se multiplient (Giuliani et Payet, 2014). Mais la question qui nous guide dans cette étude mérite d'être abordée, car de nombreux parents doivent, suite au diagnostic de leur enfant, prendre une décision importante pour l'avenir de leur enfant sans y avoir été forcément préparés. En tant qu'association, nous avons reçu de plusieurs retours des difficultés de ces parents dus à un manque d'informations pour les guider dans les démarches et dans les différents choix qui s'offrent à eux. Finalement, nous souhaitons, à travers des entretiens menés, engager une évaluation de leurs besoins en ce qui concerne la scolarité des enfants en type 8.

Conclusion de l'approche théorique

La réussite scolaire de l'élève dépend de différents acteurs : l'élève lui-même, la famille, l'enseignant et l'école. La posture de l'équipe pédagogique et de l'école dans son ensemble a une importance capitale dans le parcours de l'élève, de même, la posture des parents est déterminante dans le parcours de leur enfant. Il est donc nécessaire, pour tous ces acteurs, de travailler en collaboration. Dans ce travail, c'est la vision des parents sur le parcours scolaire de leur enfant ayant un profil de type 8 que nous tentons d'appréhender.

En effet, l'intérêt de cette étude se situe dans le fait que peu d'attention a été accordée à la manière dont les parents vivaient l'expérience du parcours scolaire de leur enfant atteint d'un trouble de l'apprentissage au sein de l'enseignement fondamental du spécialisé ou en intégration. Nous discutons des modalités de l'étude telle qu'elle a été réalisée dans la partie suivante.

Enquête de terrain

Dans la première partie de cette étude, nous avons passé en revue l'évolution de l'enseignement en FWB qui accueille le public d'enfants à besoins spécifiques depuis l'enseignement spécialisé, en passant par l'enseignement en intégration et le développement actuel de l'enseignement inclusif. Ensuite, au vu de la littérature scientifique, peu de recherches ont été réalisées à partir du point de vue des parents. C'est la raison pour laquelle la question qui nous anime est : « *Comment les parents font-ils l'expérience du parcours scolaire de leur enfant avec un trouble d'apprentissage en enseignement fondamental du spécialisé ou en intégration ?* » Notre but est de rendre compte de leurs expériences et leurs réalités en 2018 et d'aboutir sur un débat plus large qu'est la généralisation de l'enseignement inclusif. Nous souhaitons également pointer les besoins de notre public en ce domaine et exprimer nos revendications aux politiques.

Afin de mener à bien cette étude, nous avons conduit dix entretiens semi-directifs auprès de parents d'enfants atteints de troubles des apprentissages. Cinq d'entre eux sont des parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement en intégration et les cinq autres sont parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé de type 8, provenant de différents réseaux d'enseignement. Les enfants sont scolarisés soit dans la Région bruxelloise, soit en Région wallonne et leurs familles présentent des profils socio-économiques variés.

Notre question de recherche et pistes d'investigation

Dans cette section, nous explicitons brièvement ce que nous entendons au travers des deux éléments clés de notre question de recherche, à savoir l'expérience et le parcours scolaire.

Nous proposons de considérer l' « expérience » comme la « *connaissance d'une chose acquise par l'usage du monde et de la vie* » (LeDictionnaire). Il s'agira ainsi de voir comment les parents vont acquérir une certaine connaissance au sujet du parcours scolaire de leur enfant à la suite des différentes rencontres qu'ils ont avec les enseignants, les intervenants psycho-médico-sociaux, etc.

En sociologie,

« *François Dubet, professeur de sociologie à l'université Bordeaux Segalen et directeur d'étude à l'EHESS, (...) a introduit la prise en compte de la notion d'expérience au cœur de travaux visant à rendre intelligible la manière dont les individus, articulent différentes logiques d'actions dans leurs engagements sociaux. Plus précisément, c'est d'abord à travers l'étude des différentes modalités d'appréhension du sens attribué à leur scolarité par les lycéens qu'il donne une dimension heuristique à la notion d'expérience* » (Dubet, Guérin et Zeitler, 2012 : 119).

Nous retenons de l'approche de Dubet la volonté de rompre avec une vision causale des logiques d'actions. Ainsi, l'appartenance des parents à une classe sociale quelconque n'agirait pas de façon déterminante sur l'intensité de leur investissement dans le parcours scolaire de leur enfant.

Ensuite, en ce qui concerne la définition du « parcours », nous l'appréhendons comme « *un ensemble des étapes, des stades par lesquels passe quelqu'un* » (Larousse). Il s'agira de comprendre les différents moments qui ont structuré le parcours scolaire de l'enfant vécu par les parents.

Plus précisément, nous reprenons la manière dont Robin (2016) conçoit le concept de parcours.

« [il] permet d'être attentif à la subjectivité des individus, exprimée à travers des récits de vie et aux contextes sociaux dans lesquels ils s'expriment. À l'opposé d'une conception linéaire et continue, le concept de parcours vise à appréhender les événements, les tournants, les arrêts, les ruptures, et les bifurcations [...]. Il permet de rendre compte des inégalités de supports dont disposent les individus, pour construire leurs chemins, selon leurs contextes de vie. Il met en intrigue des choix personnels, mais aussi des non-choix ou encore des choix contraints » (2016 : 37).

Nous allons aborder notre question de recherche au travers de trois sous-questions concernant les parents :

1. Comment l'organisation scolaire pour les enfants sujets à un trouble d'apprentissage va affecter (ou non) le rapport des parents au parcours scolaire de leur enfant ?
2. Comment les parents opèrent-ils des choix d'orientation, que ce soit dans un enseignement en intégration et en spécialisé ?
3. Comment les parents vivent-ils le parcours scolaire de l'enfant au vu de son approche médicalisée, que celui-ci se poursuive en enseignement spécialisé ou en intégration ?

Méthode de collecte des données et échantillon

Afin d'entrer en contact avec des parents vivant diverses situations, nous avons essentiellement utilisé le bouche-à-oreille, via des connaissances travaillant dans le milieu scolaire ou associatif. Nous avons également envoyé un mail d'annonce dans deux associations majeures qui représentent les parents francophones¹² et nous avons contacté la Ligue des Droits de l'Enfant. Plusieurs parents, tant en région Bruxelloise qu'en Région wallonne, ont répondu à notre demande. Cela nous a permis de rencontrer des parents de différents milieux, avec des profils socio-économiques différents pour tenter de couvrir une réalité plus large des expériences du parcours scolaire.

¹² L'UFAPEC (Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) et la FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel)

Neuf des dix entretiens ont été menés avec les mères. Un seul a été mené avec les deux parents. Huit entretiens ont été réalisés avec des parents dont les enfants sont actuellement en primaire et deux interviews ont été réalisées avec des parents dont l'enfant est en début du secondaire. Bien entendu, cet échantillon n'est pas représentatif de la totalité des parents qui vivent le parcours scolaire de leur enfant au quotidien. Mais il reste tout de même pertinent de s'intéresser à leur situation afin de nous rendre compte des manquements actuels potentiels. De plus, l'approche qualitative que nous empruntons nous permet d'investiguer plus précisément l'expérience de chaque parent.

Afin de récolter les données, nous nous sommes appuyés sur un guide d'entretien tout en permettant la libre expression des interviewés. Nous disposions d'un certain nombre de thèmes autour desquels nous souhaitions que chaque parent s'exprime. Ceux-ci ont principalement été l'orientation (critères de choix, diagnostic), la critique (représentation, valeur et attentes) et le fait d'être acteur de ses choix (collaboration et implication). Les entretiens ont été majoritairement très riches en émotion et ont duré plus d'une soixantaine de minutes. Nous avons dû faire face durant plusieurs entretiens à des larmes, de la révolte et de l'incompréhension.

Présentation des résultats et discussion

Dans cette partie, nous allons d'abord commencer par exposer la situation de chaque parent. Nous présentons ensuite la manière dont ont été « diagnostiqués » les enfants et comment cela a été perçu par les parents. Après l'analyse de nos résultats au travers du prisme de l'expérience du parcours scolaire des parents d'enfants sujets à des troubles de l'apprentissage, nous présentons et discutons des résultats selon les trois axes qui représentent nos sous-questions.

Mise en contexte des parents interviewés

Nous présentons ici un tableau reprenant la totalité des parents interrogés pour cette étude, ainsi que la situation actuelle de leur enfant (type d'enseignement suivi, âge et sexe). Nous exposons ensuite, de manière plus détaillée, la situation quotidienne vécue par chaque famille. Cette section sera divisée en deux parties, l'une concernera les familles dont l'enfant est scolarisé dans l'enseignement en intégration et la seconde reprendra la situation des familles dont l'enfant est scolarisé dans l'enseignement spécialisé.

	Type d'enseignement suivi par l'enfant ¹³	Âge de l'enfant	Sexe de l'enfant	Région ¹⁴	Entretien mené avec	Situation sociale du/des parent(s)	Situation professionnelle du/des parent(s)
Sujet 1	EI	11 ans	M	RW	Mère	En couple	Employée universitaire
Sujet 2	EI	10 ans	M	Bxl	Mère	En couple	Médecin
Sujet 3	ES	11 ans	F	Bxl	Mère	Séparée	Sans emploi
Sujet 4	EI	10 ans	F	Bxl	Mère	Séparée	Sans emploi
Sujet 5	ES	10 ans	M	RW	Mère	Séparée	Comptable
Sujet 6	EI	14 ans	F	Bxl	Mère	En couple	Employée
Sujet 7	ES	19 ans	M	Bxl	Mère	En couple	Sans emploi
Sujet 8	EI	9 ans	M	Bxl	Mère et père	En couple	Sans emploi - Indépendant
Sujet 9	ES	6 ans	F	Bxl	Mère	Séparée	Sans emploi
Sujet 10	ES	12 ans	M	RW	Mère	En couple	Architecte

¹³ EI = enseignement en intégration – ES = enseignement spécialisé

¹⁴ RW = Région wallonne – Bxl = Région bruxelloise

Enseignement en intégration

Sujet 1

Entretien mené auprès de la mère (employée universitaire, voyage beaucoup). Son mari est ingénieur civil. Les parents sont très présents dans la scolarité de leur enfant et participent à toutes les réunions à deux. La mère est active dans le secteur associatif et fait partie de l'AG d'une école. Les parents ont quatre enfants et notre entretien s'est porté sur le cadet : 11 ans, scolarisé en première secondaire en intégration, avec un profil de dyscalculie, dyslexie, dysorthographique, dysgraphique, trouble de l'attention et haut potentiel. Le père avait eu le même profil étant jeune. Historique :

- Dès la 3^e maternelle, les enseignants ont interpellé les parents, car l'enfant présentait certains problèmes de coordination et de chronologie.
- En première primaire, les institutrices ont contacté les parents pour cause de difficultés en lecture et en construction de phrase.
- Les parents ont entamé les démarches pour comprendre précisément ce dont souffrait leur fils.
- En 4^e primaire, leur fils a été orienté en intégration de type 8, dans une école à *pédagogie Freinet* qui accueillait déjà d'autres enfants en intégration. La transition s'est opérée facilement, car elle fut organisée et proposée par l'école.
- Mais le passage de primaire à secondaire a été compliqué au vu du manque d'information, de la seule responsabilité des parents pour trouver une école qui accepte une inscription en première intégration (type 4).

Lors de l'entretien, la mère a souligné la « chance » qu'ils ont eue durant le parcours scolaire de leur fils, et notamment concernant le fait qu'ils aient pu trouver une école sensible à la différence avec des professeurs soucieux de leurs élèves, etc.

Sujet 2

Entretien mené auprès de la mère (médecin généraliste, en couple) concernant le fils cadet. La famille est composée de trois enfants : deux filles dyslexiques et un fils souffrant également d'une **dyslexie assez sévère**. L'implication des parents est forte : négociations avec l'école, recherche et partage d'informations. Le fils poursuit sa scolarité dans une école à *pédagogie active* et est actuellement en 5^e primaire en intégration.

Historique :

- La dyslexie du jeune a été décelée dès la 3^e maternelle.
- Durant sa scolarité, il a souvent été mal dans sa peau, fatigué d'échouer et rentré exténué de l'école.
- Fin de la 2^e année de primaire, il a été demandé aux parents que leur enfant double son année pour bénéficier d'un enseignement en intégration. Les parents ont accepté.

Les parents ont alors fait passer au jeune certains tests afin de comprendre ses difficultés, mais le temps pour obtenir les rendez-vous était assez long. Les parents sont très critiques quant à la médication. Depuis son entrée en intégration, leur enfant se sent de mieux en mieux.

Sujet 4

Entretien avec la mère (sans emploi, séparée) de quatre enfants, dont deux jumeaux. L'entretien s'est porté sur l'un des jumeaux. La jeune fille est en 4^e primaire en intégration et souffre de **dyslexie, dyscalculie, dysorthographe**, a difficile à **se repérer dans le temps**, est **astigmatisme, hypermétrope**) et **manque d'attention**.

Historique :

- Dès la 1^{re} année primaire, les enseignants ont informé la mère sur les difficultés de sa fille, mais elle n'a pas souhaité y porter attention.
- Fin de 3^e primaire, l'enseignante a conseillé à la mère d'aller voir le centre PMS. Après un test médical, il a été convenu de l'orienter en intégration. Le passage en intégration s'est fait dans la même école.
- Malgré la séparation du couple, le père s'investit en payant par exemple des cours particuliers à sa fille et la mère a très bien vécu la transition en intégration, car elle y voit une réelle prise en charge de son enfant.

Sujet 6

Entretien avec la mère (employée, niveau universitaire, en couple). La famille compte trois enfants : l'aîné n'a pas de trouble, la deuxième, la fille qui nous intéresse, a un **profil HP avec une dyscalculie, dyspraxie et dyslexie** et le cadet a un profil HP, mais il « est bien dans sa peau », précise sa mère. Historique :

- En maternelle, pas de problèmes particuliers, bien qu'elle était timide avec les enseignants.
- La jeune fille a poursuivi sa scolarité dans une école à pédagogie active. En fin de 2^e primaire, la mère a reçu « une douche froide », car sa fille devait doubler son année.
- La mère est révoltée et critique par le manque de suivi à l'école qui n'a pas réagi assez tôt. Elle aurait souhaité que l'école invite les parents à consulter un CPMS ou des professionnels dans le privé. Lorsque les parents ont voulu avoir un diagnostic médical (temps d'attente : 9 mois), ils ont alors orienté leur fille en type 8, mais ils ont pris beaucoup de temps avant de trouver une école de type 8 qui répondait à leurs attentes. Cette orientation a été très mal vécue, car ils n'étaient pas du tout préparés à cette option.
- La jeune fille a ensuite continué sa 5^e et 6^e primaire en type 8

Sa 1^{re} secondaire a été effectuée dans l'enseignement ordinaire (avec un CEB de 70%) et une 2^e année en intégration. Elle est actuellement en 3^e en intégration. La mère se mobilise pour comprendre et accompagner les difficultés de sa fille. Elle a pu trouver beaucoup d'aide et de soutien auprès d'autres parents ayant leurs enfants avec le même profil.

Sujet 8

L'entretien a été mené avec les deux parents. La mère est actuellement sans emploi et le père est indépendant et voyage beaucoup. Ils ont trois enfants et notre intérêt porte sur le cadet de 9 ans, scolarisé en 4^e primaire et en intégration depuis sa 1^{re} primaire. Historique :

- À 2 ans et demi, il a été diagnostiqué autiste.
- Trois ans plus tard, le diagnostic a été réévalué sous la forme d'une **dysphasie** et d'une **dyslexie**.
- Le couple s'investit beaucoup et est apprécié par l'équipe médicale de l'hôpital qui suit leur enfant 4x/semaine depuis 3 ans. L'équipe médicale a proposé un enseignement en type 8, mais les parents ont refusé après avoir visité plusieurs écoles. L'intégration leur a ensuite été proposée.
- L'école que fréquentait l'enfant en maternelle n'avait encore jamais organisé d'intégration. Après de nombreuses réunions à l'école avec l'équipe de l'hôpital, la direction et les parents, l'intégration a finalement été acceptée.

L'enfant a réussi brillamment et se sent de mieux en mieux. Actuellement, l'intégration en 4^e primaire doit être repensée, car elle semble ne plus être nécessaire. Entre temps, d'autres enfants ont pu s'inscrire en intégration dans cette même école. Les parents sont très heureux du parcours de leur enfant et du parcours en intégration.

Après avoir présenté les parcours et contextes familiaux des cinq parents dont leur enfant est en enseignement en intégration, un détour similaire pour les cinq autres parents qui ont leur enfant en l'enseignement spécialisé est nécessaire.

1.1. Enseignement spécialisé

Sujet 3

Entretien avec la mère (sans emploi, séparée, s'exprime difficilement en français). La famille est isolée socialement et vit dans un logement social. Elle est composée de deux enfants : l'aîné a quitté le domicile familial et la cadette est actuellement scolarisée en 4^e primaire en école spécialisée depuis sa 1^{re} année. La mère ne se plaît pas à l'école, car sa fille subit régulièrement des violences physiques et a déjà porté plainte à la police. Elle semble déçue par l'investissement de la direction et des enseignants. Elle est consciente de ses limites dans le suivi de la scolarité de sa fille, mais essaye tout de même de l'accompagner (cours particulier, présence active dans l'école, etc.).

La mère ne sait pas de quoi souffre exactement sa fille, mais ceci ne semble pas constituer un problème. Elle n'a jamais eu recours à un professionnel médical et n'a fait qu'un test au CPMS, qui a pointé certaines difficultés en mathématiques. Ce même diagnostic a justifié l'orientation dans un enseignement spécialisé.

Sujet 5

Entretien avec la mère (comptable, séparée) de deux garçons ayant des troubles d'apprentissage, même si ceux-ci sont moins prononcés chez l'aîné. Notre attention se porte sur le cadet, 10 ans, qui souffre d'un trouble d'**hyperactivité**. Historique :

- En 2^e maternelle, l'enfant avait un comportement difficile.
- En 3^e maternelle, l'institutrice a jugé l'enfant ingérable. La mère a ainsi été consulter un neuropsychologue qui lui a prescrit de la « Rilatine¹⁵ » au vu de l'hyperactivité de l'enfant.
- En primaire, la gestion de l'enfant devenait compliquée dans certaines matières. La mère s'investissait au mieux, bien qu'elle rentrait tard du travail.
- En 3^e primaire, l'enfant s'essouffait et s'énervait de ne pas y arriver. Fin de 4^e année, l'école a demandé à la mère que l'enfant quitte l'école, car ils estimaient être dépourvus de moyen et de ressources.
- La mère en parle autour d'elle et se voit conseiller de demander une intégration ou le redoublement. L'établissement refuse l'intégration en son sein et refuse également le redoublement. Les parents ont alors suivi les conseils de la direction et ont inscrit leur enfant en type 8.

L'interview a été réalisée lors de sa 1^{re} année en enseignement spécialisé. Les parents regrettent de ne pas avoir pu faire doubler leur fils, bien qu'ils soient contents de sa scolarité en type 8.

Sujet 7

Entretien mené auprès de la mère, très émotionnelle (sans emploi, en couple et parle peu le français). La famille est composée de trois enfants et notre intérêt se porte sur le deuxième, âgé de 19 ans, actuellement en 4^e professionnelle secondaire. Son fils aurait des **problèmes de concentration** et souffre d'un **retard mental**. Pour la mère, l'attitude de son fils depuis 6 ans de scolarisation en enseignement spécialisé est « très triste et angoissé ».

Historique :

- En 1^{re} primaire, l'enseignante avait interpellé la mère en lui disant que son enfant devait doubler ou aller en enseignement spécialisé. La mère a préféré qu'il double « pour qu'il garde un niveau », mais en fin d'année, on lui a imposé l'enseignement de type 8. La mère s'est beaucoup investie pour aider son fils à maintenir une scolarité dans un enseignement général. Le père faisait un déni. La mère a vécu très difficilement l'orientation en enseignement spécialisé et en a beaucoup pleuré.

Depuis ses 13 ans, l'enfant poursuit sa scolarité dans l'enseignement spécialisé.

¹⁵ La Rilatine est un médicament pour les troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité.

Sujet 9

Entretien mené avec la mère (29 ans, séparée, parle peu le français), qui vit seule en Belgique depuis huit ans, avec ses deux enfants. Notre intérêt se porte sur l'aînée de 6 ans, en 1^{re} spécialisée. Historique :

- Lorsque la fille était en 3^e maternelle, l'école a contacté la mère pour l'avertir qu'elle n'était pas prête pour rentrer en 1^{re} année primaire. Il semblerait qu'elle veuille toujours jouer, qu'elle ne sache pas lire, ni écrire et aurait besoin systématiquement d'une présence d'un adulte. La mère est interpellée et surprise par les arguments, mais fait finalement confiance au diagnostic du CPMS. Elle raconte en avoir beaucoup pleuré. Le CPMS a choisi l'école et a accompagné la mère pour une visite et faire l'inscription.

La mère essaye de s'investir dans la scolarité de sa fille et est consciente de ses limites en langue française. Elle a eu des difficultés de couple durant la 3^e maternelle (enquête de la police à l'école, car doute de kidnapping) et elle pense que l'école a profité de cette situation pour orienter trop rapidement sa fille en 1^{er} primaire spécialisé. Elle est inquiète pour la suite de la scolarité de sa fille.

Sujet 10

Entretien mené avec la mère (architecte, en couple). La famille est constituée de deux enfants, dont le cadet (12 ans, scolarisé en 6^e primaire en type 8) souffre d'une dyspraxie, d'une **dyscalculie**, éprouve des **difficultés au niveau spatial** et souffre aussi d'une **dépression grave**. Historique :

- L'enfant a réalisé ses maternelles et sa 1^{re} primaire en enseignement ordinaire.
- En 2^e primaire, suite à certaines difficultés, il est dirigé en février vers un enseignement spécialisé de type 8.
- L'enfant a ensuite été scolarisé dans deux écoles spécialisées de type 8 les 6 années qui vont suivre.
- Aujourd'hui, il termine sa 6^e primaire, mais ne pourra passer son CEB, car il ne serait apparemment « pas prêt », ce qui amène la mère à être critique envers le parcours scolaire de son enfant.

Durant la scolarité de son enfant, la mère a été souvent déçue des enseignants et professionnels qu'elle qualifie de « mous », de la faible collaboration entre les enseignants et de la direction d'école peu investie. Un investissement important est accordé par la mère dans la scolarité de son enfant, au travers de la recherche des informations, la comparaison des écoles, etc. Une fatigue importante se fait ressentir, ainsi que de la tristesse, de l'anxiété et de la rancœur. Selon elle, « rien ne lui permet de lâcher prise ». Cet accompagnement a pourtant parfois été effectué au détriment de sa fille et a mis en péril son emploi (surtout pour déposer son fils à l'arrêt de bus et le récupérer). Ses dépenses étaient considérables.

Dans cette première partie, nous avons exposé les données recueillies, entretien par entretien, en présentant les portraits des parents interrogés pour les deux types d'enseignement. Ceci nous a permis de mettre en exergue les éléments clés du parcours scolaire du jeune (parcours, difficulté, satisfaction, etc.). À présent, nous allons entamer une analyse plus poussée des parcours scolaires d'un point de vue parental.

L'expérience des parents suite à l'annonce du « handicap » de leur enfant

Tout d'abord, il nous semble intéressant de nous pencher sur le vécu des parents lors de l'annonce du diagnostic concernant les troubles de leur enfant. Cette annonce est souvent un choc émotionnel pour les parents, car cela remet en cause une grande partie des projets qu'ils avaient. En effet, les dispositions à prendre peuvent coûter en temps, en argent et demande un grand investissement de la part des parents. Au moment de l'annonce, certains étaient dans le déni, d'autres ont exprimé une certaine peur. Comme cette mère, d'une enfant à haut potentiel avec une dyscalculie, dyspraxie et dyslexie, l'illustre :

*« On nous a expliqué, mais vous tombez **sous le choc du handicap**, (...) c'est un handicap... oui je sais c'est un handicap, je peux mettre le mot handicap. Ma fille le sait, pour lui dire que ce n'est pas de sa faute, **ce mot handicap fait vraiment peur, met mal à l'aise !** (...) quand on vous annonce que votre enfant ne roule pas sur l'autoroute, mais qu'il va devoir prendre des chemins sur le côté, **en tant que parents, on s'effondre un peu, on se demande ce que va devenir...** Quel sera l'avenir de ma fille ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Il faut reconstruire. **C'est vrai que c'est très dur en tant que parents de l'accepter** parce qu'on ne connaît pas. Lorsqu'on vous annonce que notre enfant ne roulera pas sur autoroute, mais sur des petits chemins, **c'est un choc**, émotion grande ! »*

De même, cet autre extrait exemplifie le « choc » vécu par les parents :

*« **C'était le ciel qui nous tombait sur la tête**, c'était la fin du monde. Un fils handicap, comment on va faire ? Comment il va grandir ? Il va se marier... ? »* Ces mêmes parents racontent *« quand on te dit que tu as un fils handicapé, c'est un **coup de frein dans ta vie... tout est changé dans ta vie**. Et après tu te remets en question, tu réorganises ta vie par rapport à son handicap, et tout est calqué sur ses problèmes à lui, sur ses dispositions »*.

En outre, par rapport au fait d'accepter le « trouble » de l'enfant, une autre mère nous raconte : *« Des parents qui font leur chemin avec leur gamin... et des gamins qui... oui, c'est vrai. Quand j'ai dû cocher **« handicap mental »**, parce que c'est neurologique, ça fait mal, ça fait mal... et ce n'est que du papier. »*

On peut ainsi voir dans ces extraits que la représentation du handicap que les parents ont n'est généralement pas positive. Ainsi, selon cette représentation, certains parents choisiront (ou non), une école spécialisée ou un enseignement en intégration à la suite du diagnostic de leur enfant. Si certains sont satisfaits de l'enseignement de type 8, d'autres précisent qu'il faut pouvoir bien le choisir, car toutes les écoles de type 8 ne se valent pas. D'autres parents encore, cherchent à tout prix à éviter l'enseignement spécialisé, car plusieurs sont récalcitrants face au type 8. C'est la diversité des types de handicaps au sein d'une même école qui a été critiquée par plusieurs parents, comme nous l'illustre cette mère d'un enfant actuellement scolarisée en quatrième primaire en intégration :

*« Je rigole, maintenant avec le recul. Mais au début, je me dis, c'est malheureux à dire, **elle va être avec des handicapés...** Après quand tu lis, tu comprends... Il y a le type 8 pour les dys, le type 2 pour les artistes... mais moi ce que **j'avais peur aussi parce qu'il y a des centres spécialisés qui mélangent les artistes et les dys et moi j'avais peur de ça.** »*

Enfin, une mère exprime son désarroi face à la décision d'orientation en type 8 de son enfant : *« **Au début c'était très difficile, j'ai pleuré, je ne vais pas te mentir.** Car quand tu entends juste école spéciale je me disais pourquoi elle **peut ne pas aller dans une école normale comme tout le monde,** mais maintenant que j'ai vu l'école, ça va. »*

L'impact de l'organisation scolaire pour les enfants de type 8

Un manque d'information et un système morcelé

Ici, la question est de connaître la place que les parents occupent dans la complexité du système. Au vu de nos résultats, l'investissement parental dans le parcours scolaire est très marqué chez tous les parents rencontrés, quel que soit le profil de la famille ou le parcours de l'enfant. Ils tentent d'accompagner pour un mieux leur enfant dans sa scolarité, tout en soulignant la complexité du système scolaire et le manque d'information. Chacun semble s'investir selon ses ressources et ses connaissances.

Cet élément concorde avec ce que nous avons pu voir dans la partie théorique : quel que soit le statut socio-économique des familles, les parents, dont les enfants présentent des difficultés ou incapacités, sont très actifs dans la recherche de moyens et de ressources pour accompagner l'apprentissage de leurs enfants (Kalubi, Larivée et Terrisse, 2006)

En outre, tous les parents ont souligné le manque important d'informations claires et précises. Cela est lié à un système scolaire encore fortement morcelé. Les informations ne sont pas facilement disponibles et les parents ont souvent le sentiment d'être livrés à eux-mêmes. La quête d'information est perçue comme un « combat », tandis que l'acquisition d'information comme un « hasard » ou « un concours de circonstances ». Il est d'ailleurs intéressant de

noter que sept parents sur dix ne connaissaient pas le système d'enseignement en intégration avant qu'un proche ou un professionnel de soin ne leur en parle. Une grande majorité des parents regrettent ainsi le « parcours du combattant » que représente l'accompagnement de leur enfant dans le système scolaire ainsi que la gestion quotidienne entre tous les professionnels qui l'accompagne.

Face à cette situation, les parents recourent à différentes stratégies afin de s'impliquer davantage dans le parcours scolaire de leur enfant. Six parents sur dix interrogés se mobilisent « à deux » quotidiennement pour tenter d'accompagner leur enfant dans son parcours scolaire : réunion des parents, recherche d'information, chercher à collaborer, soutenir leur enfant psychologiquement et/ou financièrement par des renforcements dans certaines matières, les loisirs, le sport, etc. L'implication des parents semble très valorisée tant, par les professionnels de soin que par les enseignants, mais cet investissement empiète également sur la vie professionnelle des parents et demande de nombreux sacrifices et aménagements dans la vie quotidienne de la famille.

Concernant les quatre mères qui sont seules à prendre en charge leur enfant. Elles l'ont toutes soulignée comme une difficulté supplémentaire pour gérer leurs enfants et, pour une d'entre elles, pour gérer également son emploi. En effet, les trois autres mères ne travaillent pas.

Toujours concernant l'implication des parents dans le parcours de leur enfant, le fait de participer activement au sein de l'école permet de garder un lien avec celle-ci, de comprendre sa dynamique, mais aussi de faire connaître le trouble de leur enfant. Une mère s'investit également dans une association extérieure pour « défendre la cause de son fils ». Cela semble permettre à ces mères de partager leur quotidien et de se libérer face à l'organisation scolaire qu'elles critiquent par ailleurs. Les trois mères actives au sein de l'école ont toutes placé leur enfant dans une école à pédagogie active qu'elles qualifient de plus ouverte et familiale.

Dans le cas des mères ayant leur enfant dans l'enseignement fondamental du spécialisé, aucune ne fait référence à une quelconque implication dans l'école. Deux mères critiquent même le manque de « vie » dans l'école et le manque d'occasion de croiser d'autres parents. Précisons aussi que parmi les cinq familles avec un enfant dans l'enseignement spécialisé, trois couples sont séparés.

Ensuite, outre l'implication dans diverses associations, chaque parent utilise des stratégies différentes et fait appel à son « réseau » pour accompagner au mieux son enfant. Par exemple, une mère, employée universitaire, nous explique qu'un ami à elle, directeur d'une école : « *m'a dit 'Écoute, j'ai eu longuement la directrice de cette école ; on a parlé du cas de ton fils, tu peux y aller les yeux fermés, ton fils sera bien' »*.

Deux des mères interviewées, qui ne maîtrisent pas bien le français (toutes les deux ayant leur enfant dans l'enseignement spécialisé), ont fait appel à une aide extérieure dans la scolarité de leur enfant, car elles sont conscientes des barrières de la langue. Une mère a mis sa fille de

première primaire dans une école de devoirs qui collabore avec différentes écoles spécialisées. Une autre mère a, quant à elle, payé durant plusieurs années un professeur particulier en mathématique pour sa fille à raison de 30€/heure. Elle faisait appel à ce professeur à raison de 2-3 heures par semaine, mais elle explique que « c'était de trop » pour elle.

Au final, les tensions vécues et les paradoxes rencontrés durant le parcours scolaire l'enfant montre toute la complexité dans laquelle les parents semblent être constamment plongés. Certains parents nous soulignent également le fait que leurs enfants ayant des troubles d'apprentissage ne sont pas épargnés par cette charge émotionnelle. En effet, ils souffrent d'anxiété, de stress, d'une diminution d'estime de soi et même d'une dépression sévère pour deux enfants. Les parents déplorent donc que les incohérences du système scolaire ne favorisent pas une scolarité réussie.

Volonté d'une prise en charge complète et cohérente dans le système scolaire

Bien que les troubles d'apprentissage soient reconnus, les parents déplorent la faible prise en charge et l'accompagnement dans le système scolaire. Cela montre un certain manque de cohérence dans les pratiques scolaires. Comme réponse à ces manquements, une mère propose, par exemple, qu'un professeur spécialisé pour les élèves dyslexiques soit désigné pour chaque école, car, selon elle, il est difficile de gérer autant d'élèves seul. Certains parents déplorent également qu'il n'y ait pas plus d'écoles ouvertes à tous avec une pédagogie adaptée aux élèves ou pratiquant une pédagogie active, par exemple. En effet, nombreux d'entre eux ont dû visiter plusieurs écoles avant d'en trouver une qui, à leurs yeux, est compétente pour les besoins de leur enfant et ayant des places disponibles.

La formation des enseignants a également été mentionnée par différents parents. Avoir un enseignant sensible et compétent dans le système scolaire actuel ne peut plus être de l'ordre de la chance selon eux, ils revendiquent le fait qu'il s'agit d'un droit pour tous. Les parents demandent que les enseignants aient au moins une formation de base leur permettant de les alerter lorsque des signes de difficultés apparaissent chez l'enfant pour permettre une meilleure prise en charge.

Toujours concernant les enseignants, les parents interviewés ont clairement exprimé leur souhait d'avoir des enseignants qui puissent faire preuve de ce qu'ils qualifient d'un « professionnalisme » et qui travaillent dans une relation de respect et de bienveillance envers chacun des enfants. En effet, les parents ont souligné des incohérences au niveau de la prise en charge du trouble, des sanctions, mais aussi au niveau des évaluations systématiques qui sont, selon eux, une forme de violence faite aux enfants, bafouant leurs sentiments d'efficacité et d'estime de soi, déjà fortement fragilisés. Les parents témoignent des souffrances qu'endure leur enfant au vu d'attitudes déplacées ou de certains propos tenus par un enseignant durant leur parcours, tels que « *ah c'est un problème* », « *votre fils*

est paresseux », ou même devant l'enfant « Non ça ne sert à rien qu'il passe son CEB, il n'est pas capable ! ».

Ainsi, il est souvent compliqué pour les parents d'obtenir un soutien quotidien de la part des enseignants. Certains enseignants expliquaient ouvertement aux parents ne pas être formés aux troubles d'apprentissage et que la prise en charge serait plus adaptée pour un enfant en enseignement spécialisé. Plusieurs parents ont également souligné une incompétence de la part du PMS :

« Non, les dates, ils s'en foutent royalement... Ils ne sont pas conscients de ça... Pourquoi le 4 mars ? Ils ne savaient pas que c'était la deadline du décret inscription... etc. Ils sont dans les échéances primaires et donc tout ce qui concerne les dates secondaires, ça ne les concerne pas ! Mais qui doit nous donner ces informations-là ? C'est le PMS quand même ! Si moi je n'avais pas été cherché les infos, je ne les aurais jamais eues ! Et c'est ce que j'ai signalé à l'école primaire « Il y a des gamins qui méritent dix fois plus l'intégration que mon fils et qui ne sont pas dans les conditions sociales qui leur permettent de se battre comme moi j'ai dû le faire » (Sujet 1, L. 516-522)

Enfin, la séparation nette entre le primaire et le secondaire est pointée par certains parents. En effet, ce manque de cohérence a pour conséquence que certains enfants ne peuvent plus poursuivre leur enseignement en intégration en secondaire. De plus, le cycle secondaire semble être, pour les parents, beaucoup complexe au vu des options à prendre, des nombreuses matières et donc d'enseignants différents, qui n'ont pas forcément la capacité de prendre en charge un enfant sujet à des difficultés d'apprentissage. Une mère regrette que rien ne soit aménagé pour les élèves dyslexiques qui ont des cours obligatoires de langue prévus dans l'horaire, alors que c'est une difficulté majeure pour ce profil d'élèves.

Mobilisation de l'école au sein du système scolaire dit « complexe »

La mobilisation de l'école dans ce contexte scolaire parsemé de possibilités d'orientation est vécue différemment selon les parents. Il peut arriver qu'une équipe scolaire soit, selon eux, « disposée et volontaire » ou alors « rigide et absente ». Plusieurs parents soulèvent le fait qu'il s'agit d'une question de chance et d'après ce qu'ils relatent, ils n'ont pas la possibilité d'intervenir dans ce domaine. Or, comme Kalubi *et al.* (2006) l'ont souligné, les parents réclament des pratiques relationnelles engageantes de la part du corps enseignant.

Afin de pallier les limites de l'organisation scolaire pour l'enfant atteint d'un trouble d'apprentissage, trois parents sur les dix interrogés ont inscrit leur enfant dans une école à

pédagogie Freinet¹⁶ et active¹⁷. Ce choix d'établissement a été présenté comme une alternative aux écoles dites « rigides » (normes, évaluations systématiques, etc.) pour une adaptation plus personnalisée du rythme de l'enfant.

Les parents dont les enfants ont été inscrits en enseignement spécialisé s'attendent, davantage que les parents d'enfants en intégration, à rencontrer des enseignants compétents et sensibles à la question du trouble de leur enfant. Mais cela ne semble pas toujours aller de soi. Ainsi, une mère dont le fils est en 6^e primaire de l'enseignement spécialisé de type 8 nous témoigne :

« Mais la dernière année à x, on a été très mécontents de son instit parce qu'elle pratiquait une pédagogie ordinaire. Et il devait tout le temps copier. Il est dyscalculique... S'il n'avait pas 25/50 le vendredi ! En fait il y avait des contrôles sur 10 points tous les jours sur les multiplications, et s'il n'avait pas 25/50 à la fin de la semaine, tous les week-ends il devait copier. Donc il a fait cela pendant six semaines et puis j'ai fait intervenir quelqu'un et elle a arrêté. »

Or, le soutien pédagogique est nécessaire pour les parents, car c'est une preuve, pour eux, que les enseignants s'efforcent de s'adapter et d'être créatifs. Quatre parents interviewés soulignent d'ailleurs le fait que leur enfant a pu bénéficier d'un support matériel durant son parcours scolaire. Il s'agit notamment d'une tablette interactive avec cours en ligne, d'échanges avec professeurs en ligne et d'une utilisation d'un ordinateur lors du test pour le CEB.

Mais souvent, le côté non systématique de l'adaptation pédagogique par les enseignants a été soulevé, que ce soit en enseignement en intégration ou en enseignement spécialisé. Un nombre important de parents ont durant leur témoignage mis en avant l'un ou l'autre enseignant marquant durant la scolarité de leur enfant, car il aurait été « sensible » à la question du trouble de leur enfant, voire « volontaire à l'accompagner ». Certains parents regrettent même la présence de « bonnes pratiques » dans d'autres écoles qui ne sont pas appliquées dans leur école. D'ailleurs, certains parents affirment qu'il suffit qu'un(e) enseignant(e) soit moins collaborant(e) pour que le parcours scolaire de l'enfant prenne une tournure différente. Les relations deviennent alors tendues, comme nous l'illustre cette mère dont l'enfant est en intégration :

« C'est difficile d'aller voir les profs... Les relations avec les profs... Ils sont difficiles parfois, ils sont hyper susceptibles, parce que si vous leur dites « qu'avez-vous été

¹⁶ La pédagogie Freinet est basée sur l'expression libre des enfants à l'aide, notamment, de l'art. Voir <http://blog.siep.be/2017/02/temoignage-faire-ses-primaires-en-ecole-freinet/>, consulté le 13/09/2018, pour plus d'informations.

¹⁷ « Il s'agit de l'ensemble des stratégies pédagogiques qui mettent de l'avant le rôle central de l'élève dans sa propre démarche éducative. L'enseignant doit agir en amont, de façon à orienter l'élève dans ses recherches, à l'encourager à se questionner sur le processus, à l'obliger à négocier avec l'autre la pertinence de ses trouvailles. L'enseignant doit faire plus qu'accompagner : il doit ouvrir le chemin. Il met l'élève en action et le responsabilise face à ses apprentissages », <http://www.pedagogieactive.com/>, consulté le 30/10/2018

écrire là ? » Ils prennent la mouche et vous envoient péter directement. Il ne faut jamais les confronter à des choses qui ne leur conviennent pas ; il faut toujours essayer de leur poser des questions ou bien de les prendre dans le sens du poil ou... C'est compliqué de leur faire passer un message... hyper compliqué... »

En ce qui concerne la direction de l'école, certains parents dénoncent leur incompétence ainsi que leur manque d'investissement. Ainsi, une mère vit un sentiment de malaise au sein de l'école de son enfant, surtout suite aux violences et aux harcèlements de la part d'autres élèves dont sa fille a dû faire face, qui l'a menée à tenter de se suicider.

En outre, une autre mère interrogée précise avoir senti le désarroi des directions face à leur équipe d'enseignants quant à la question de l'intégration. D'après cette mère, le processus d'intégration semble dépasser la direction, car elle doit recevoir l'accord des enseignants. Il peut également arriver que certaines directions d'écoles possèdent un (trop) grand esprit d'ouverture, selon deux mères. En effet, pour elles, la direction inscrit « tout le monde et n'importe qui », ce qui finit par démotiver les enseignants qui font face à des cas « lourds ». De plus, cet extrait (re)soulève la question de la vie communautaire à développer (par la direction) au sein de l'école.

Charges administratives importantes

Les parents qui ont bénéficié de l'intégration et qui ont dû intervenir dans la constitution du dossier de leur enfant ont souvent déploré les délais exigés par le décret. Selon eux, ceux-ci sont difficilement respectables face aux contraintes pour obtenir un rendez-vous médical et un bilan circonstancié.

Certains parents soulignent également les nombreuses dépenses en temps et en argent dans l'accompagnement et le renforcement scolaires de leur enfant. Pour eux, cela devrait être pris en charge par l'école. D'autres parents ont dû trouver des arrangements au sujet de leur emploi afin de répondre au mieux à cet accompagnement. Bien souvent, cela était dû à un dysfonctionnement du système : le transport vers l'école est régulièrement en retard, le temps du trajet extrêmement long, etc. Cela pousse donc certains parents à faire une partie du chemin en voiture en allant et en revenant de l'école, afin que cela soit gérable pour leur enfant.

Au vu de ces éléments, nous voyons combien l'organisation du système scolaire affecte lourdement les parents dans le parcours scolaire de leur enfant. Nous avons vu à quel point ce parcours scolaire est dépendant de divers facteurs environnementaux. Ce processus perdure autant que la difficulté scolaire persiste et, puisqu'elle ne disparaît jamais, la nature et l'intensité des prises en charge se multiplient (Giuliani et Payet, 2014).

Le choix d'orientation opéré par les parents

Au vu de la propension des parents à inscrire leur enfant dans un enseignement en intégration pour lui permettre de fréquenter un enseignement ordinaire, comment les parents opèrent-ils des choix d'orientation ? Cette question implique aussi bien le choix d'une scolarité dans un enseignement en intégration et en spécialisé.

Certains parents perçoivent l'enseignement spécialisé comme une forme de soutien pour leur enfant dans la mesure où les enseignants seraient plus impliqués que dans l'enseignement ordinaire. Une mère ajoute qu'il faut néanmoins pouvoir bien choisir son école, car toutes les écoles de type 8 ne se valent pas.

Par contre, d'autres parents sont réticents à l'idée d'inscrire leur enfant dans l'enseignement spécialisé, qui serait perçu comme un échec dans le parcours scolaire de leur enfant. C'est ce que Tremblay (2012) a également observé : le passage en enseignement spécial est perçu très difficilement par les parents. Selon lui, les parents ont des comportements de « résistance » envers l'enseignement spécialisé, voire de refus, car celui-ci représente un échec, une souffrance ou encore un stigmat. De même, Delvaux *et al.* soulignent que « *la peur de la relégation vers l'enseignement spécial est très prégnante dans le discours des parents et témoigne de l'importance accordée à l'enseignement 'ordinaire'* » (2002 : 29). Dans nos interviews, c'est la diversité des types de handicaps au sein d'une même école qui a été critiquée par plusieurs parents.

En effet, d'après ces mêmes auteurs, « *dans la plupart des situations de relégation vers l'enseignement spécialisé, les parents vivent une épreuve qui met à mal à la fois leur ambition stratégique de réussite et la définition de leur identité sociale* » (2002 : 95). L'importance de la réussite scolaire ne se limite pas à une mobilité sociale, mais cherche aussi à éviter une exclusion sociale (Giuliani et Payet, 2014). Cette réalité est présente dans tous les milieux sociaux, même ceux les plus distants de l'école (Delay, 2010). Par exemple, deux parents nous relatent :

*« Je rigole, maintenant, avec le recul. Mais au début, je me dis, c'est malheureux à dire, **elle va être avec des handicapés...** Après quand tu lis, tu comprends... Il y a le type 8 pour les dys, le type 2 pour les autistes... mais moi **j'avais peur aussi parce qu'il y a des centres spécialisés qui mélangent les autistes et les dys et moi j'avais peur de ça.** »*

*« Déjà je suis **entré comme un espion**, je ne me suis pas présenté comme « voilà je suis parent... » Je suis entré par une cour, j'ai fait le tour, pour voir comment c'était... avant d'aller me présenter. **Je voyais pas mon fils là-dedans... C'est peut-être perturbant ce que je dis...** mais je ne voyais pas mon fils... Je ne dis pas que mon fils est mieux que les autres ! Mais **par rapport aux handicaps qu'avaient les enfants là-bas**, je me disais **c'est pas possible ! Il est pas à ce point-là ?** »*

Ensuite, pour les parents ayant inscrit leur enfant dans l'enseignement spécialisé, la possibilité de la poursuite de l'enseignement en intégration n'a pas toujours été proposée. Dans notre cas, cinq parents interrogés n'ont pas été avertis de cette possibilité et une mère a même vu sa demande refusée. Selon les propos de ces parents, ils regrettent que les décisions d'orientation leur échappent et ils les perçoivent donc comme subies et imposées. Comme le souligne la littérature scientifique, il est intéressant de constater que ces mêmes parents ont tous été orientés dans l'enseignement spécialisé.

L'enseignement en intégration a été apprécié par tous les parents dont l'enfant est scolarisé en intégration, car il évolue dans un enseignement ordinaire. Comme le soulignent Bennett *et al.* (1997), les parents revendiquent cette inclusion en termes d'apprentissages sur le plan social (lien amitiés avec les pairs, par exemple), mais aussi scolaire, développemental et comportemental. De plus, le soutien et la prise en charge y sont fortement appréciés, car, pour les parents, l'enseignant(e) de l'intégration joue un rôle de transition entre les parents et le corps professoral.

En intégration, les parents perçoivent davantage de soutien et de compréhension pour leur enfant, ce qui renforce l'estime et la confiance en soi de ce dernier, longtemps mises en péril suite aux échecs répétés dans l'enseignement ordinaire. Comme nous le relate cette mère en parlant de son fils dyslexique : « **Psychologiquement, il a beaucoup reçu. Par exemple, il est mis en valeur... ils ont parfois des conseils de classe... il est le seul qui travaille avec un ordi et c'est lui qui peut retaper le conseil de classe par ordi. Et donc, ça lui fait une valorisation...** »

Bien entendu, même si le principe de l'enseignement en intégration est soutenu et apprécié, des dysfonctionnements en termes de collaboration et de compétence ont été soulevés par plusieurs parents, comme nous l'avons souligné dans la section 2.

Dans le choix de l'orientation, il est précieux pour les parents d'obtenir une aide de professionnels pour les informer et les accompagner. Par exemple, une mère interviewée ne connaissant pas l'intégration a pu bénéficier d'une information claire et coordonnée par la direction de l'école ordinaire, le PMS, la direction de l'école spécialisée et l'enseignante de sa fille. Cette coordination a beaucoup rassuré la mère qui était sceptique au départ. Cette coordination entre professionnels n'a pas été remarquée par tous les parents.

L'équipe médicale peut aussi jouer le rôle d'initiateur tout en accompagnant les parents aux réunions avec la direction et l'équipe des enseignants. Cette situation s'est présentée une seule fois dans le parcours des parents, mais cela a été fortement apprécié, car la collaboration aura permis d'obtenir une intégration au sein de l'école ordinaire (l'école n'en avait encore jamais eu). En effet, Epstein (2001) avait mentionné la nécessité de cette collaboration entre tous les acteurs du milieu de l'éducation et du milieu de la réadaptation, car c'est surtout dans un but d'assurer le prolongement des effets de l'intervention dans les différents réseaux concernés. D'autres auteurs appuient les mêmes propos en précisant que les intervenants extérieurs à l'école entourant l'enfant dans le domaine éducatif sont

également des éléments importants et utiles dans le parcours scolaire de l'élève (Kalubi *et al.*, 2006).

Ainsi comme nous l'avons montré dans la partie théorique, le parcours de l'élève s'inscrit dans une approche systémique où la réussite scolaire n'est pas ciblée sur l'enfant uniquement, mais sur la famille, l'enseignant, l'école et la communauté (Bronfenbrenner, 1979).

Le vécu du parcours scolaire concernant son approche médicalisée

Comment les parents font-ils usage de l'approche médicalisée du parcours scolaire de leur enfant –que celle-ci se poursuive en enseignement spécialisé ou en intégration ?

Il existe une disparité dans les initiatives et l'ouverture entre les écoles, qu'elles pratiquent la pédagogie Freinet, active, ayant déjà accueilli des élèves avec troubles d'apprentissage, etc. Cela ne met donc pas les parents sur le même niveau.

Pour les parents interrogés, le signalement des difficultés de l'enfant a généralement eu lieu dès la 3^e maternelle, réalisé par l'enseignant(e). Cela a été apprécié par les parents, car ils ont un retour sur le comportement général de leur enfant en classe. Ce premier recours à une médicalisation semble donc être un besoin généralisé.

Par contre, cela implique que les enseignants doivent être capables de détecter dans leur quotidien les élèves aux profils particuliers, mais aussi de pointer ces cas auprès des spécialistes exerçant dans les écoles. Selon Giuliani et Payet (2014), cette délégation faite par les enseignants auprès de spécialistes se fait par crainte d'une altération de leur rôle et d'un jugement d'inefficacité tant de la part des parents que de la hiérarchie. L'une des mères que nous avons interrogées a souligné le fait qu'elle n'a su que « tardivement », en 2^e primaire, que son enfant avait certaines difficultés. Or, pour de nombreux parents, ce premier *feedback* permet d'enclencher « une batterie de tests » en dehors de l'école.

Quasiment la totalité des parents interrogés a exprimé le besoin de mettre un nom sur ce dont souffre leur enfant pour essayer de se renseigner et de mieux les accompagner. La culpabilité des parents est très présente dans leur discours. Cette reconnaissance du trouble de leur enfant marque un moment charnière dans le parcours scolaire. Un accompagnement médicalisé se met en place, comme cette mère nous le raconte. Son fils a un profil de dyscalculie, dyslexie, dysorthographe, dysgraphique et a un trouble de l'attention. Pour elle, cet accompagnement a été vécu positivement :

*« Et à partir de la 2^e primaire, il a **commencé des petites séances de logopédie** à l'école, ½ heure à chaque fois et ce que nous avons fait, et là, la bonne étoile a été là pour nous et c'est toujours le cas, **il a commencé la neuro-psy (...)** qu'il voit toujours encore à raison d'une fois par semaine et qui, au cours du temps, fait des merveilles*

*avec lui. Vraiment, on a découvert cette discipline-là. Et elle a surtout travaillé avec les institutrices en 1^{re} et 3^e, toujours sur ces troubles de l'attention, son inhibition... **elle était vraiment le guide...** »*

Ainsi, comme le montre Morel (2014), les parents ne sont pas passifs dans ce processus. De plus, il semble que, toujours selon, de nombreux parents, appartenant pour la plupart aux classes moyennes et supérieures, loin de ne faire que subir l'étiquetage médico-psychologique des difficultés scolaires de leurs enfants, se mobilisent pour une reconnaissance des diagnostics les moins stigmatisants et les plus compatibles à une poursuite d'une scolarité classique (Morel, 2014). La mobilisation de ces parents s'illustre dans cet extrait :

*« (...) une école **très familiale et donc beaucoup de parents s'impliquent dans différentes choses** (...) donc on a fait ce petit groupe-là... Et c'était assez sympa. **Pour se soutenir aussi, c'était surtout pour se soutenir** entre soi l'utilité du truc parce qu'on était quand même fort isolés. (...) C'était surtout un échange d'expériences, c'est ça qui est utile parce que je me suis aussi impliquée plus ou moins **dans différents autres groupes de parents d'enfants dyslexiques** (...) je trouve ça fort utile, savoir dans le choix d'une école comment les enfants sont acceptés quand ils ont ce problème, comment ça se passe... Des échanges avant d'inscrire l'enfant et de connaître... »*

L'investissement déployé pour connaître et suivre le trouble de l'enfant permet, en tant que parent, de mieux l'accompagner. En outre, il permet de demander à l'enseignant(e) d'adapter sa prise en charge en classe compte tenu des difficultés de l'enfant. Pour certains parents, cette « reconnaissance » leur permet également de « prouver » que leur enfant est atteint d'un handicap et que son état ne se résume pas simplement à de la paresse ou à un problème de prise en charge des parents. Néanmoins pour obtenir ce diagnostic, les parents exposent souvent le coût en termes de temps d'attente assez long pour obtenir un rendez-vous, mais en termes financiers, qui peuvent peser lourd suivant les ressources de chaque famille. Cela est illustré par les propos de cette mère, dont l'enfant est dyslexique :

*« Faire la démarche pour **des parents qui ont pas les moyens de payer 22 euros 3 fois par semaine**, même si c'est remboursé, **certains hésitent à le faire**, et le temps est passé et l'enfant est en primaire et il garde toujours ses problèmes. C'est pas évident ! **Ces enfants-là sont très vite orientés vers le type 8** dans le meilleur des cas. Ou alors, ils ne font pas la démarche parce que cela les ennuie, et alors ils doublent, ils sont mal dans leur peau. »*

Contrairement à cet investissement avéré de la part des parents, beaucoup d'entre eux nous ont signalé que celui des enseignants était minimal. Ces derniers auraient plutôt tendance à pratiquer leur pédagogie habituelle, sans prise en charge adaptée. Ainsi, pour les parents, des compétences au niveau du processus d'apprentissage, tant en spécialisé qu'en intégration, ainsi qu'au niveau de l'accompagnement psychologique, font défaut chez les enseignants.

Face à cela, les parents tentent de mobiliser différents acteurs pour faire connaître le trouble de leur enfant (Morel, 2014). Cette mobilisation diffère pourtant selon que les parents ont un soutien d'une structure médicale ou que l'école soit propice et proactive à une prise en charge. Nous observons à travers nos entretiens que sans cette collaboration, les parents sont livrés à eux-mêmes et désespèrent. Selon nous, cette mobilisation ne dépend pas du statut socio-économique de la famille de l'enfant étant donné que nous avons eu un exemple de famille avec un statut modeste qui a pu bénéficier d'un soutien important de la structure médicale prenant en charge leur enfant et qui a pu aboutir à une intégration réussie. En parallèle, nous avons une famille avec un statut supérieur, mais qui n'a pas pu offrir à son enfant un parcours scolaire réussi. Évidemment, cette affirmation demande à être vérifiée par de plus amples recherches sur un échantillon plus large, qui tiendrait compte des réseaux dont disposent les familles, la part de « chance » dans le processus, etc.

Conclusion de l'étude

Au terme de cette étude, nous nous sommes penchés sur le parcours scolaire d'enfants ayant un profil type 8, au travers de l'expérience vécue par leurs parents. Le point de vue des parents a peu été abordé dans la littérature, ce qui en fait un sujet d'analyse pertinent à investiguer afin de connaître leurs besoins.

Pour ce faire, nous avons d'abord présenté le fonctionnement du système d'enseignement spécialisé en Belgique. Ensuite, nous avons introduit la question qui nous a animés tout au long de cette étude : « *Comment les parents font-ils l'expérience du parcours scolaire de leur enfant scolarisé en type 8 en enseignement fondamental du spécialisé ou en intégration ?* » Pour répondre à cette question, nous avons interviewé dix parents provenant de Bruxelles et de la Région wallonne présentant divers profils. Cinq parents ont leur enfant scolarisé en enseignement spécialisé de type 8 et les cinq autres ont leur enfant scolarisé dans un enseignement en intégration.

Cela nous a permis d'analyser le parcours quotidien de dix parents, ainsi que de leur enfant, pour mettre en évidence les difficultés, les besoins et les inégalités auxquels est confronté notre public. Nous débouchons finalement sur un débat plus large qu'est la généralisation de l'enseignement inclusif et nous souhaitons porter nos revendications aux politiques.

Au travers de nos entretiens, nous avons pu relever le fait que les parents vivaient l'expérience scolaire de leur enfant dans un certain flou, étant donné la manière dont le système est organisé. Un manque d'informations claires et précises concernant le diagnostic de leur enfant et sa prise en charge ultérieure est souligné. Ce manque d'information est flagrant lorsque les parents doivent scolariser leur enfant en primaire. Selon notre étude, sept parents sur dix ne connaissaient pas l'existence d'un système d'enseignement en intégration avant qu'un proche ou un professionnel de soin ne leur en parle. Ainsi, après le diagnostic de leur enfant et son inscription dans une école spécialisée, toutes les possibilités ne sont pas fournies aux parents pour que l'avenir de leur enfant s'effectue au travers d'un choix éclairé.

Ensuite, les mères célibataires interviewées mettent en avant le fait qu'il est très difficile pour elles de s'occuper de leur enfant ayant des difficultés des apprentissages tout en maintenant un emploi stable. Ainsi, bien que les parents s'investissent énormément pour leur enfant, cela est davantage accentué pour les mères seules. Leur investissement est grand, mais à quel prix ? De nombreuses dépenses en temps et en argent sont impliquées dans l'accompagnement et le renforcement scolaire de leur enfant, alors que pour les parents que nous avons rencontrés, cela devrait être pris en charge par l'école.

Nous avons également relevé le fait que les parents qui ont inscrit leur enfant en intégration, notamment dans des écoles à pédagogie active ou Freinet, étaient plus impliqués dans la scolarité de leur enfant, grâce à la manière de fonctionner de ces écoles, qui sont, selon les parents, plus ouvertes et familiales que d'autres écoles qualifiées de traditionnelles. Le fait de participer activement aux activités de l'école permet de garder un lien avec celle-ci et permet

également un échange d'information, souvent recherché, entre le corps enseignant et l'ensemble des parents.

Mais de manière générale, de nombreuses tensions caractérisent le parcours scolaire de l'enfant ayant des difficultés d'apprentissage, ce qui démontre toute la complexité dans laquelle les parents semblent être constamment plongés. Certains parents soulignent également la charge émotionnelle dont sont atteints leurs enfants. Ils souffrent d'anxiété, de stress, d'une diminution d'estime de soi et même d'une dépression sévère pour deux enfants. Les parents déplorent donc que les incohérences du système scolaire ne favorisent pas une scolarité réussie.

Ensuite, les parents interviewés ont indiqué une volonté d'une prise en charge complète et cohérente de leur enfant dans le système scolaire. Cela passe notamment par les enseignants, souvent mentionnés durant les entretiens. Les parents interviewés ont clairement exprimé leur souhait d'avoir des enseignants qui puissent faire preuve de ce qu'ils qualifient d'un « professionnalisme » et qui travaillent dans une relation de respect et de bienveillance envers chacun des enfants. Cela éviterait des incohérences concernant la prise en charge du trouble, des sanctions, mais aussi au niveau des évaluations systématiques qui sont, selon eux, une forme de violence faite aux enfants, bafouant leurs sentiments d'efficacité et d'estime de soi, déjà fortement fragilisés.

La séparation nette entre le primaire et le secondaire est pointée par quelques parents. En effet, certains enfants ne peuvent plus poursuivre leur enseignement en intégration en secondaire. Le cycle secondaire semble être, pour les parents, beaucoup plus complexe au vu des options de cours à choisir, des horaires rigides, des nombreuses matières et donc d'enseignants différents, qui n'ont pas forcément la capacité de prendre en charge un enfant sujet à des difficultés d'apprentissage.

Enfin, un dernier élément abordé dans notre étude concerne la mobilisation de l'école au sein du système scolaire parsemé de possibilités d'orientations. La manière dont les parents conçoivent la mobilisation de l'école est assez différente selon qu'une équipe scolaire soit, selon eux, « disposée et volontaire » ou « rigide et absente ». Il s'agirait ainsi d'une question de chance et d'après eux, ils n'auraient pas la possibilité d'intervenir dans ce domaine. Or, les parents que nous avons interviewés sont demandeurs de pratiques relationnelles engageantes de la part du corps enseignant.

En effet, les parents dont les enfants ont été inscrits en enseignement spécialisé s'attendent, davantage que les parents d'enfants en intégration, à rencontrer des enseignants compétents et sensibles à la question du trouble de leur enfant. Mais, comme nous l'avons vu, cela ne semble pas toujours aller de soi.

Il reste encore beaucoup à faire, au vu de l'expérience du parcours scolaire des parents interrogés, pour qu'elle soit une bonne expérience. Pour terminer cette étude, nous présentons, dans la section suivante, quelques réflexions sur le système d'enseignement tel

qu'il fonctionne aujourd'hui et ouvrons une plus large perspective pour se diriger vers un enseignement commun à tous les élèves, tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques.

Quelques réflexions finales

En tant qu'association défendant les droits des personnes en situation de handicap, il nous semble évident que le regard porté sur le handicap doit évoluer. Notre rôle est d'accompagner, d'informer et de soutenir notre public. Nous devons respecter la différence de tout un chacun et nous poser la question de ce que nous considérons comme la « norme ».

La question du regard porté sur le handicap se pose dès le plus jeune âge et il est essentiel d'agir sur les stéréotypes et les images associées et véhiculées par la culture dominante. Nous pensons qu'il est temps de réfléchir sérieusement à la mise en place effective d'écoles inclusives. Tous les élèves devraient, dans la mesure du possible, être scolarisés dans une structure ouverte aux différences, indépendamment de leur situation. Les élèves ayant certains besoins très particuliers pourront être suivis par des professionnels afin qu'ils puissent poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions. Mais il faut se poser la question des « exclus de l'intérieur » : ne reproduirait-on pas la séparation entre les élèves au sein même de l'école ? Il faut que, dès le plus jeune âge, les enfants interagissent au sein d'un environnement hétérogène.

Dans notre étude, nous avons pu relever qu'à l'heure actuelle, de nombreux enfants, scolarisés en enseignement spécialisé et en intégration souffrent à cause d'attitudes, de propos déplacés tenus par certains professeurs et de sanctions inadéquates. Or, dans l'école de demain, telle que nous l'envisageons, cela ne devrait plus arriver grâce à une formation améliorée du corps professoral qui prendrait en compte tous les types de spécificités des enfants, ainsi qu'une sensibilisation au handicap. La seule reconnaissance médicale des troubles d'apprentissage ne suffit pas. Encore faut-il une prise en charge et un accompagnement adéquat au sein du système scolaire, qui reste aujourd'hui encore très pauvre. L'une des solutions pourrait donc être un enseignement inclusif basé sur des pédagogies actives, différenciées et adaptées systématiquement aux besoins des élèves, car tous, finalement, présentent des besoins spécifiques.

Dans le cas qui nous concerne, les parents soulignent d'ailleurs la formation des enseignants comme point de départ d'une meilleure prise en charge de leur enfant ayant des difficultés des apprentissages. Pour ces parents, il semble important de donner aux professeurs une formation de base afin de leur permettre d'alerter suffisamment tôt les parents lors des premiers signes de difficultés d'apprentissage.

D'autre part, il existe des exemples d'écoles qui pratiquent, sans en porter le nom, un enseignement inclusif. Nous saluons ces initiatives qui s'avèrent efficaces. Certains parents que nous avons interviewés nous signalent néanmoins que certaines directions d'écoles possèdent un (trop) grand esprit d'ouverture, inscrivant quasiment tous les élèves qui s'y

présentent. Mais pour les enseignants, cet afflux d'élèves de tous horizons provoque souvent une démotivation, notamment lorsque des cas « lourds » sont impliqués. Le nombre important d'élèves par classe et l'hétérogénéité des publics sont deux éléments qui n'aident pas l'enseignant dans un accompagnement pédagogique optimal. Nous voyons donc, une fois de plus, l'importance d'outiller ces professeurs afin qu'ils puissent répondre aux besoins collectifs et individuels en conséquence.

Cela montre notre intérêt, une fois de plus, à former/sensibiliser tous les acteurs scolaires à la question du handicap. Cette vie communautaire doit également être dynamique et impliquer activement les parents des enfants ayant des difficultés des apprentissages et de mettre sur pied des activités ouvertes où ils peuvent participer avec l'ensemble des élèves de l'école et leurs parents.

Le système scolaire, tel qu'il est actuellement mis en place en séparant l'enseignement spécialisé et ordinaire, engendre de nombreuses conséquences négatives, dont la concentration de « problèmes » au sein de mêmes écoles. Dans ces deux types d'enseignement, l'enseignant est face à un manque d'outil et de moyens pour appuyer ses compétences. La coexistence de différentes trajectoires pour les enfants scolarisés en enseignement spécialisé, dont les parents ne connaissent pas toujours l'existence, car ils n'ont pas accès à l'ensemble des informations, ne met pas ces parents sur un même pied d'égalité. Ainsi, il existe actuellement une disparité dans les initiatives et l'ouverture entre les écoles (« ordinaires », Freinet ou active, par exemple). De plus, les parents nous ont signalé que le fait de trouver une école qui leur convenait reposait en grande partie sur de la « chance » compte tenu d'un système scolaire complexe. Toutes ces situations devraient être en partie résolues par un système d'enseignement inclusif et harmonisé.

Nous devons tendre vers l'enseignement inclusif dès le plus jeune âge, vecteur d'une vie sociale ouverte à la différence et d'un avenir professionnel plus enclin à accepter l'hétérogénéité humaine. Le fait de séparer les élèves diminue la diversité scolaire, ce qui a un impact sur l'apprentissage et la réussite. En effet, les élèves les plus impactés seraient ceux en situation de handicap, ainsi que ceux provenant d'un milieu social défavorisé ou ethnique différent, souvent touchés par les préjugés et la stigmatisation. De plus, comme nous l'avons vu, certains parents ont une « mauvaise » image de l'enseignement spécialisé, ce qui amplifie les portraits négatifs des enfants scolarisés dans ces écoles, auxquels ils n'aimeraient pas que leur propre enfant soit associé.

Les élèves ont des besoins différents, d'où la nécessité d'une pédagogie différenciée qui ne sera plus associée uniquement au handicap, mais qui prenne en compte la spécificité de tous les élèves. Ce n'est plus l'enfant dans son individualité qui porte la différence, c'est le système global qui doit partir de l'idée que tous les individus sont différents et qu'ils nécessitent une pédagogie différenciée.

Au-delà du domaine de l'enseignement, c'est notre regard et notre mentalité qui doivent évoluer concernant le handicap. Cette notion a déjà beaucoup évolué au fil du temps et

aujourd'hui, l'environnement physique et social doit changer pour permettre à toutes les personnes de s'épanouir. Nous voulons une école pour tous les élèves, au-delà du handicap. Comme le souligne une mère interviewée :

« Ce n'est pas parce qu'on a un handicap qu'on n'est pas heureux. C'est un peu ce langage qu'on tient avec ma fille, qu'on lui explique. Voilà, tu as une façon différente de penser, on est dans une société qui n'est pas faite... qui n'est pas juste et c'est pas ton problème, c'est pas toi, toi tu n'en peux rien, c'est le monde qui doit s'adapter, qui doit s'ouvrir à ton problème. »

Sources bibliographiques

- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 546-565.
- Beckman, P. J. (2003). Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives. *Revue Éducation et Francophonie*, 31(1), 87-100.
- Belmont, B., Plaisance, E., Schneider, C., & Vérillon, A. (2007). *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*. Paris : Université Paris Descartes.
- Best, F. (1997). L'échec scolaire, *Que sais-je ?* Vol. 636, Presses Universitaires De France : Puf.
- Bennett, T., Deluca, D. et Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice : Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Caraglio, M. (2017). Introduction-Handicap, de quoi parlons-nous ? *Que sais-je?*, 3-16
- Chapelle, G. (2012). *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Delay, C. (2010). *Les classes populaires à l'école*. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale, Presses universitaires de Rennes.
- Delvaux, B., Joseph, M. & Mangez, E. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. CERISIS : UCL.
- Dubet, F., Guérin, J. & Zeitler A. (2012). « La construction de l'expérience », *Recherche et formation*, 70.
- Dumas, J. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools.
- Giuliani, F., & Payet, J. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.
- Kalubi, J., Larivée, J., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- McKindsey & Company (2015). *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB -Rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance*. Juin 2015

Montandon, C., Perrenoud, P., & Plaisance, E. (1989). Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? *Revue française de pédagogie*, 89, 108-110.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Robin, P. (2016). Le parcours de vie, un concept polysémique ? *Les Cahiers Dynamiques*. 67, 33-41.

Sermier, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle - une étude comparative*. Thèse de doctorat : Université de Fribourg.

Tremblay, P. (2003). Enquête longitudinale sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécial primaire de type 8. *Rapport de recherche ULB Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation*.

Tremblay P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires - l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire - destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage* (Thèse de doctorat). Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques* (2^eéd.). Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

Autres sources

Communauté française, arrêté du 3 janvier 1995 "permettant l'intégration permanente et totale d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire"

Communauté française, décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
[Http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf)

Communauté française, décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.
[Http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_006.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_006.pdf)

Communauté française, décret du 3 mars 2004 "organisant l'enseignement spécialisé", art. 80, §1. [Http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf)

Communauté française, décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux.

Communauté française, décret du 5 février 2009 permettant à tous les élèves à besoins spécifiques de recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé et reconnaissant les classes à pédagogies adaptées pour les enfants polyhandicapés, autistes et aphasiques/dysphasiques, *M.B.*, 10 avril 2009, p.28520.
[Http://staatsbladclip.zita.be/moniteur/lois/2009/04/10/loi-2009029183.html](http://staatsbladclip.zita.be/moniteur/lois/2009/04/10/loi-2009029183.html)

Communauté française, décret du 26 mars 2009 autorisant l'organisation de l'enseignement spécialisé en enseignement secondaire en alternance.
[Http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_00.php?ncda=34300&referant=l00](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_00.php?ncda=34300&referant=l00)

Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé - AVIS N°110. Changement d'Appellation de l'enseignement spécial.

Déclaration de Salamanque, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (Salamanque, 7-10 juin 1994). Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO (1994). La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux, Paris, pp. 7-8.

UNESCO (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education pour tous » par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, Paris.

UNESCO (2015). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education pour tous ».

Unia, Centre interfédéral pour l'égalité des chances. (2018). Baromètre de la diversité – Enseignement.
[Http://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017__FR_AS.pdf](http://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017__FR_AS.pdf)

Table des matières

Introduction	3
L'enseignement en Belgique.....	4
Présentation générale du système scolaire belge	4
L'enseignement fondamental du spécialisé.....	5
Zoom sur le type 8	7
Le rôle du Centre PMS dans l'orientation des élèves en enseignement spécialisé.....	8
Un autre regard sur l'enseignement spécialisé	9
L'enseignement fondamental en intégration	11
Un regard critique sur l'enseignement en intégration	13
L'enseignement inclusif.....	14
Qu'entend-on par « handicap » ?.....	16
L'évolution de la notion de « handicap ».....	16
Ce que nous dit la littérature scientifique sur la notion de « handicap ».....	17
Quelle place pour les parents dans ce processus ?	19
Conclusion de l'approche théorique.....	21
Enquête de terrain	22
Notre question de recherche et pistes d'investigation.....	22
Méthode de collecte des données et échantillon.....	23
Présentation des résultats et discussion	25
Mise en contexte des parents interviewés	25
Enseignement en intégration.....	27
1.1. Enseignement spécialisé	29
L'expérience des parents suite à l'annonce du « handicap » de leur enfant	32
L'impact de l'organisation scolaire pour les enfants de type 8	33
Un manque d'information et un système morcelé.....	33
Volonté d'une prise en charge complète et cohérente dans le système scolaire	35
Mobilisation de l'école au sein du système scolaire dit « complexe ».....	36
Charges administratives importantes	38
Le choix d'orientation opéré par les parents	39
Le vécu du parcours scolaire concernant son approche médicalisée.....	41
Conclusion de l'étude	44
Quelques réflexions finales.....	46

Sources bibliographiques.....	49
Autres sources	51
L'Association Socialiste de la Personne Handicapée	54
A - Nos missions	54
B - Nos services.....	54
Un contact center	54
Handy droit®	54
Handy protection®	54
Cellule Anti-discrimination.....	55
Handy accessible®	55
Contact	55

L'Association Socialiste de la Personne Handicapée

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

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

A - Nos missions

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

B - Nos services

Un contact center

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

Handy droit®

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

Handy protection®

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

Cellule Anti-discrimination

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

Handyaccessible®

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

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

Contact

ASPH – Rue Saint-Jean 32/38 – 1000 Bruxelles
Tél. 02/515 02 65 — asph@solidaris.be