

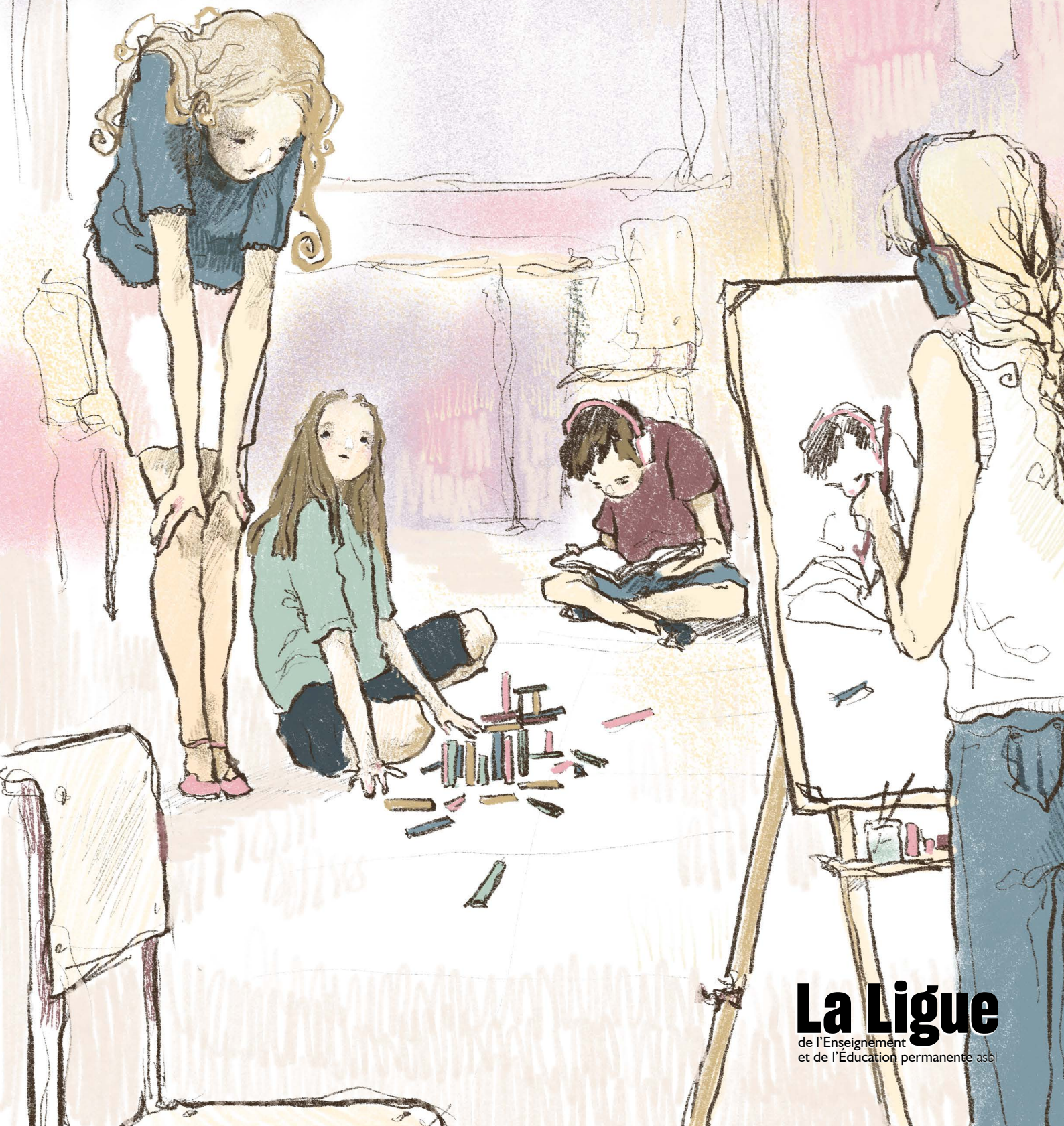
éduquer

tribune laïque n° 202 juin 2026

Publication de la Ligue de l'Enseignement et de
l'Éducation permanente asbl

DOSSIER

ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ: VERS PLUS D'INCLUSION?



La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Sommaire

Focus	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Actualités	Mars Attack, un ovni face à Glatigny	p 7
	Dossier: ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ: VERS PLUS D'INCLUSION?	p 11
	L'enseignement spécialisé en FW-B: un système structuré, une inclusion en devenir	p 12
	Inclusion scolaire: que devient l'enseignement spécialisé?	p 16
	La voie de l'enseignement spécialisé	p 20
	Pour aller plus loin	p 23
Formation	Enseignement spécialisé et IA générative La tentation du «Shadow AI»	p 25
Santé	Ruissellement sportif: ce qui transpire des grandes compétitions	p 29
Éducation	PISA: quel modèle éducatif pour quel projet de société?	p 32
Interculture	Visite à la commune de Bruxelles et rencontre avec une échevine, Faouzia Hariche	p 35

Couverture

Lola Scourneau, étudiante
en illustration à Saint-Luc



éduquer

est édité par

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Rue Terre-Neuve, 114
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roberto Galluccio

Direction
Jacques Martel

Mise en page
Éric Vandenheede

Réalisation
mmteam sprl

*Ont également collaboré
à ce numéro:*

Marie Versele
Jacques Martel
Timothé Fillon
Arno Maneuvrier
Tanja Milevska
Maria et Briziola

dans ce numéro

Timothé Fillon, secteur communication

Chaque rentrée charrie son lot de questions. En septembre dernier, nous ouvrons *Éduquer* à celles et ceux qui font l'école au quotidien: comment abordez-vous 2025-2026? Les réponses convergeaient: l'école est un service public fondamental, dont la mission démocratique exige des moyens à la hauteur. Mais un constat revenait aussi: une concertation politique de plus en plus reléguée au fond de la classe.

Nous l'avons documenté, numéro après numéro: des conseils qu'on consulte sans vraiment les écouter, des circulaires signées avant le vote des décrets, des réformes annoncées dans la presse avant d'être discutées avec les premiers concernés. Le mouvement **Mars Attack** semble cristalliser cette rupture. Face au décret-programme, des enseignants débordent leurs syndicats et choisissent la désobéissance civile. Si le texte devait passer, ce ne sont pas les restes de Polynice que ces Antigones s'apprêteraient à enterrer, mais certains piliers de l'enseignement: augmentation de la charge horaire, limitation des détachements pédagogiques, fragilisation des balises du tronc commun.

Dans le prolongement de cette inflexion du Pacte pour un Enseignement d'excellence, l'année prochaine verra le seuil de réussite du CEB relevé à 60 %. À l'heure où les prochains **résultats PISA** approchent, Cécile Gorré et Nico Hirtt replacent ce tournant dans un contexte plus large. Les auteurs alertent: un enseignement réduit à des compétences mobilisables risque de dissoudre sa dimension émancipatrice dans l'employabilité.

Notre dossier de fin d'année est consacré à l'enseignement spécialisé, un système parallèle qui concerne pourtant un enfant sur vingt du primaire. En essayant d'y démêler l'inclusion de l'intégration, une question s'est imposée: non plus comment faire entrer ces enfants dans des cases, mais comment inventer des cadres capables d'accueillir leurs singularités. Arno Maneuvrier, formateur en intelligence artificielle, interroge le recours à **l'IA dans ces classes**.

Ce numéro donne aussi la parole à deux apprenantes en français langue étrangère, qui racontent leur **rencontre avec l'échevine de l'éducation Faouzia Hariche**. Enfin, Coupe du Monde oblige, nous questionnons ce que le sport de haut niveau transmet à ses publics.

Après les vacances, le tronc commun entrera dans le secondaire: une pièce de plus dans un puzzle dont personne ne voit encore l'image. Les directions l'assemblent à tâtons, avec des grilles trouées et des instructions éparpillées. «On travaille sur des annonces dans la presse», confiait l'une d'elles. Si chaque rentrée est singulière, celle-ci s'annonce décisive.

Bon congé et bonne lecture.

L'équipe de la Ligue
vous souhaite
de bonnes
vacances

2026



Billet d'humeur

Est-il – encore – possible de lutter contre l'extrême droite?

Mai 2026: les premiers résultats électoraux locaux en Grande-Bretagne semblent donner gagnant le parti Reform UK, parti anti-immigration, au détriment du Labour (social-démocrate).

Juin 2027 fait déjà trembler nombre de Français prêts à quitter l'Hexagone.

Who's next?

Cette montée généralisée des positions anti-immigration et des discours portés par l'extrême droite inquiète encore et toujours. La Belgique n'échappe pas à cette tendance: les poussées électorales des partis nationalistes et identitaires y alimentent des tensions et des replis communautaires inquiétants. Le rejet de l'étranger s'explique notamment par la peur de la différence, de l'inconnu, crainte exacerbée dans des contextes économiques fragiles: pour se rassurer, il est aisé de trouver des boucs-émissaires. L'étranger est la cible facile. On oublie vite que les pays occidentaux sont allés chercher cette main-d'œuvre étrangère lorsque l'économie en avait besoin, avant d'entasser bien souvent ces travailleurs dociles et bon marché et leurs familles dans ce qu'on doit bien appeler des «cages à lapin».

Que faire aujourd'hui?

Est-il utile de discuter avec ceux et celles qui ont choisi la voie de l'extrême droite? Oui, répond Salomé Saqué, dans son ouvrage «Résister».

Mais d'après elle, il faut le faire avec méthode, dans le cadre d'un engagement collectif, actif et informé. Surtout rejeter l'indifférence et la banalisation.

Toujours se révolter! (Rappelons-nous le livre de Stéphane Hessel: «Indignez-vous!»).

Prendre le temps d'écouter l'autre. Respecter sa parole. Le laisser terminer son argumentaire. Voire reformuler pour éviter les interprétations. Puis répondre avec des faits simples, concrets et vérifiés. Et si la première discussion ne semble rien donner, ne pas abandonner, ne pas baisser les bras. Remettre l'ouvrage sur le métier, encore et encore. Comprendre que c'est un travail sans fin. Et que chacun d'entre nous, à son niveau, a le pouvoir de changer les choses.

Utiliser les mêmes canaux que nos opposants, numériques et autres: nombre de jeunes Français s'approprient à donner leur première voix au Rassemblement National, convaincus par le réseau TikTok...

Soyons tous le petit colibri: chacun apportera ce qu'il peut, et peu importe si le lion affalé juste à côté de nous se moque, en se grattant les flancs au soleil... Car lutter contre l'extrémisme ne relève pas seulement des responsables politiques, c'est avant tout un engagement collectif, quotidien et citoyen.

Jacques Martel, directeur

Internet

Santé en jeux

Santé en Jeux (anciennement PIPSa) est un programme axé sur la ludopédagogie et le développement des compétences psychosociales. Financé par les Régions wallonne et bruxelloise, il outille les professionnel·les des secteurs sociaux, de la santé et de l'éducation pour promouvoir la santé mentale et le bien-être global. Son site propose un catalogue d'outils ludopédagogiques évalués, des ressources méthodologiques, un espace de partage de pratiques, des actualités et informations sur la disponibilité des outils. Santé en jeux propose également des activités gratuites telles que des ateliers de découverte et création de jeux, échanges de pratiques, formations aux pédagogies ludiques, en partenariat avec divers acteurs de terrain.

Plus d'infos: www.santeenjeux.be



Campagne/sondage

Sofélia

En 2026, Sofélia (fédération des Centres de Planning familial solidaires) lance une campagne d'éducation permanente pour visibiliser la (péri)ménopause, déconstruire les tabous et mettre en avant la diversité des vécus. Pour élaborer cette campagne, Sofélia invite les personnes (péri)ménopausées à répondre à un sondage anonyme de 5 minutes permettant de récolter leurs vécus et d'identifier leurs besoins. Les réponses sont traitées de manière anonymisée, utilisées uniquement à des fins d'information et de recherche et supprimées sous 60 jours. L'ambition est de contribuer à construire une campagne de sensibilisation adaptée et pertinente.

Plus d'infos: www.sofelia.be/

soféLIA
La Fédé militante des centres
de Planning familial solidaires

Outil pédagogique

Amour-s

La Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial présente *Amour-s*, un outil pédagogique pour aborder collectivement la diversité des relations. On y parle de consentement, de jouissance, on y décortique le couple, on y interroge la monogamie...

Cet outil invite à questionner les injonctions sociétales et les normes pour repenser nos liens affectifs et relationnels. Il propose sept pistes d'animation accompagnées de 80 cartes illustrées pour stimuler la réflexion, déconstruire les préjugés, développer l'empathie et créer du lien par le partage d'expériences.

L'outil est destiné à un public de professionnel·les de l'EVRAS, d'enseignant·es, éducateur·ices et toute personne travaillant sur les relations.

Plus d'infos: <https://fcppf.be/produit/amours/>



Littérature

Les stripteaseuses ont toujours besoin de conseils juridiques, de Iain Levison

«Ça fait onze ans que j'essaie de sauver le monde, et le monde continue de courir à sa perte.»

Justin Sykes est un avocat commis d'office à Philadelphie. Son quotidien est monotone. . . Des horaires sans limites, une cinquantaine de dossiers empilés sur son bureau, des clients sans le sou et un salaire de misère. Sa routine consiste à négocier des peines avec Dick Farrell, procureur médiocre mais indéboulonnable. Alors quand Marcus, homme d'affaires et pont de trafic de drogue à la réputation sulfureuse, lui propose mille dollars de l'heure pour une «consultation juridique» hebdomadaire auprès des employées de son club de striptease, Justin accepte. Le deal est simple: tous les jeudis soir, Justin devra tenir une permanence juridique d'une heure au Kittie Gentleman's Club, puis passer la nuit dans le motel d'à côté. L'affaire paraît louche, pourtant Justin se laisse embarquer sur cette pente glissante et ce qui ressemble à un arrangement pécunier facile va rapidement tourner au cauchemar. Justin découvre que le monde de la grande criminalité a ses entrées jusque dans un appareil judiciaire hautement corrompu. Heureusement, notre héros ne manque pas de tempérament et saura naviguer avec brio dans ce consternant jeu de dupes. Iain Levison livre un polar féroc et mordant sur la faillite du système judiciaire américain. Avec un humour noir ravageur, il entraîne son anti-héros dans une série de situations aussi absurdes que dangereuses, révélant une Amérique où la justice se marchande et où le pouvoir dicte toujours sa loi.

Les stripteaseuses ont toujours besoin de conseils juridiques est une satire incisive aussi drôle qu'amère. À savourer sans retenue!



Jeunesse

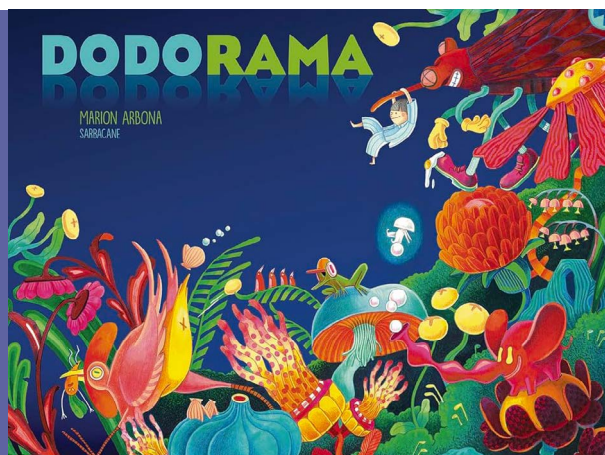
Dodorama, de Marion Arbona

«Aujourd'hui, Doudou, j'ai passé une super belle journée. . .»

Tout allait bien jusque-là pour le petit garçon: journée à la maternelle, bain, dîner en famille, puis direction la chambre pour le dodo. Au moment de s'endormir, c'est la catastrophe: son doudou carotte s'est échappé dans le monde des rêves! Voilà notre mini héros qui bascule à sa recherche dans l'univers fantasmagorique des rêves à la recherche de son acolyte nocturne. Les premières scènes de l'album *Dodorama* au trait noir sur fond blanc, réalistes et riches de détails, laissent rapidement place à des pages foisonnantes de couleurs qui ouvrent vers l'univers des rêves où tout est possible.

Dodorama est un objet-livre qui se lit, se joue et se contemple grâce à pages à rabats, d'images à lire dans tous les sens, de jeux de mise en page, explorant le mystère fascinant des rêves. Un album magique aux illustrations magnifiques qui en met plein les yeux! Un vrai parc d'attraction sur papier!

À partir de quatre ans.



Outil

Dézoome ta ville - un outil sur les inégalités urbaines

Cultures & Santé présente «Dézoome ta ville», un outil d'animation sur les inégalités socio-spatiales en ville. À travers différents supports, il permet d'échanger sur la manière dont les quartiers se dessinent de façon inégalitaire entre groupes sociaux, selon les ressources économiques, les origines ou les pratiques culturelles. L'outil invite à comprendre ces divisions sociales urbaines et leurs conséquences sur la santé et le bien-être des habitants.

Plus d'infos: www.cultures-sante.be/outils-ressources/dezoome-ta-ville-un-outil-sur-les-inegalites-urbaines/



Étude

«L'éducation permanente comme levier de prévention des violences conjugales»

Vie féminine publie une nouvelle étude explorant comment l'éducation permanente féministe construit une réponse collective et politique aux violences faites aux femmes, au-delà de la seule gestion de l'urgence. L'étude se lit comme un plaidoyer: la prévention des violences n'est pas une option, c'est une nécessité politique pour une société plus solidaire, égalitaire et juste.

S'appuyant sur des récits d'animatrices, l'étude montre comment des espaces de partage permettent aux femmes de nommer les mécanismes de domination, de se déculpabiliser et de retrouver leur pouvoir d'agir. L'étude souligne aussi l'importance du travail partenarial avec la police, les services sociaux et les acteurs de terrain pour garantir une orientation de qualité et non stigmatisante.

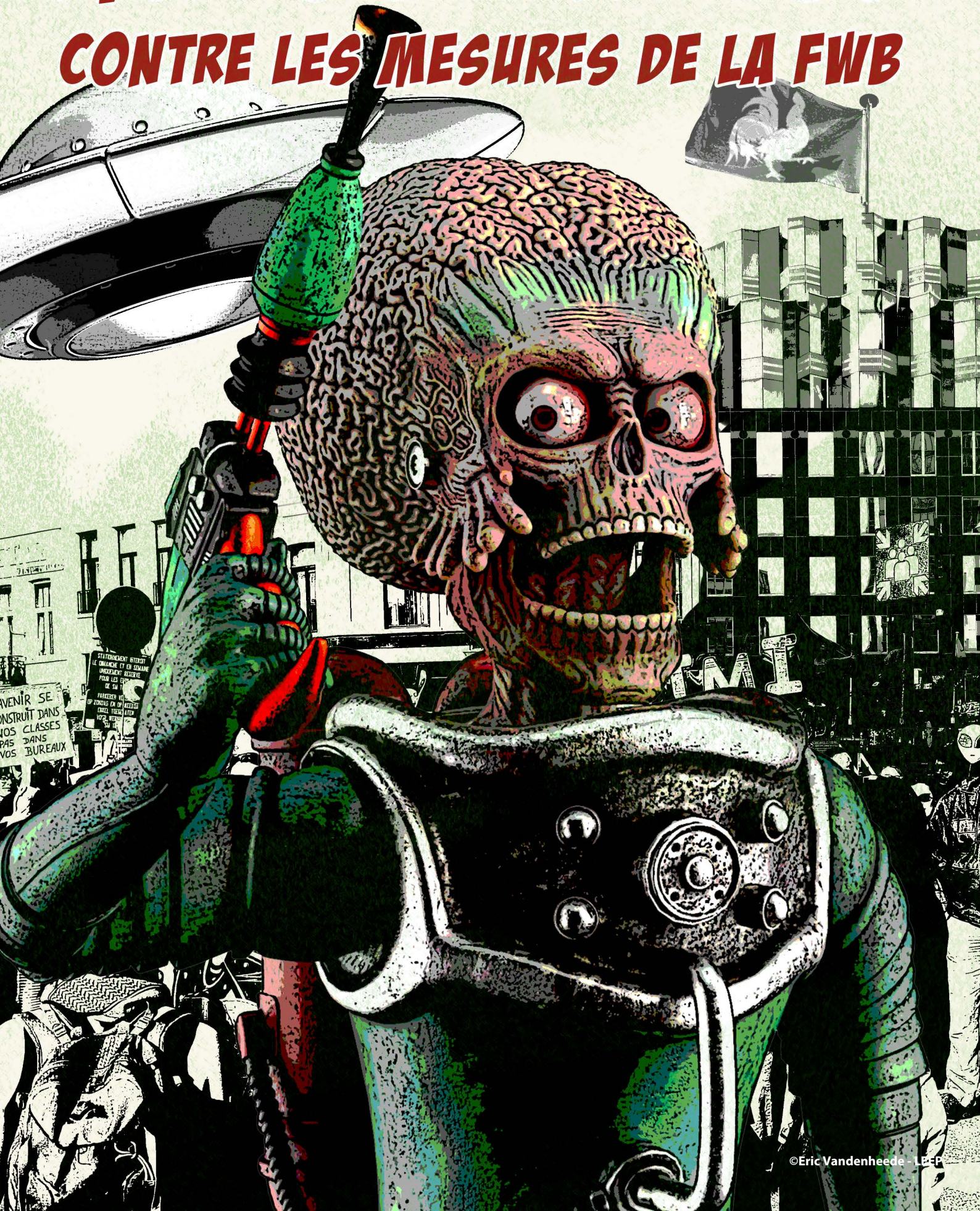
Plus d'infos: www.viefeminine.be



vie féminine

MARS ATTACKS!

CONTRE LES MESURES DE LA FWB



Timothé Fillon, secteur communication

Mars Attacks, un ovni face à Glatigny

Depuis quelques mois, une horde de Martiens sillonne la coalition Azur. Décidés à défendre l'enseignement public, ils pilotent leurs vaisseaux à contre-courant des réformes. Portrait de ces aliens qui ont mis la Fédération en orbite.

Bière en main, dans le bruit de la fête, ses collègues ne cessent d'en parler. Ce vendredi 10 octobre 2025 devait être une grande soirée. Pour ses 50 ans, Sébastien Demarche avait prévu «*tout le bazar*». Des ami-es et un concert. Le prof de français est fan de rock: Jefferson Airplane, Rolling Stones, Eagles. Mais cet après-midi-là, en sortant du cinéma avec ses élèves, il tombe sur les réformes de l'enseignement dans la presse. L'éducation est au cœur d'un vaste plan d'économies. Le soir, personne ne lève son verre sans y revenir. «*On s'est vraiment pris une gifle dans la gueule*», se souvient-il.

Le lundi, ils et elles regagnent leur classe, le moral cabossé. Dans les couloirs, un arrêt de travail se prépare. On y discute désobéissance. Sur la centaine d'enseignant-es du Centre scolaire Ma Campagne, presque la moitié est dans ce «*logiciel*». Et le curseur est très haut. «*Très très haut*». Ils dorment dessus, puis reculent: «*Par conscience professionnelle, on ne pouvait pas ne rien faire. Mais ni trop en faire.*»

«Vous avez fait un truc génial»

Plutôt que de bloquer l'école, ils cherchent à la faire tourner autrement. Les délibérations sautent, les programmes s'élargissent. Certains cours se donnent à plusieurs profs. L'élan aboutit à un grand débat: devant des rangées d'élèves de dernière année, tous les partis envoient un parlementaire. Les parents sont invités. Même les plus réticents repartent conquis devant l'échange: «*Vous avez fait un truc génial.*»

Mais le 17 décembre, le budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles est voté. L'énergie retombe, l'élan est brisé. «*Ça n'a servi à rien*», se désespère alors Sébastien. Se battre dans son coin ne suffit pas, il faut d'autres écoles et de la visibilité. Lors d'une journée pédagogique, une collègue lui souffle le nom: Mars Attacks.

Chacun dans son coin

Fin janvier, un message apparaît sur un groupe militant. Une bouteille à la mer qui imagine une vague d'action en deux axes: les médias et la désobéissance. «*L'idéal serait d'en parler de vive voix car il y a beaucoup de nuances et d'explications à apporter*» signe alors Sébastien.

Entre deux corrections, Céline Noël tombe sur le message. L'enseignante de français le partage

à ses collègues. «*Comme la plupart des écoles, nous n'avions pas l'habitude de nous mobiliser. Mais depuis l'arrivée du nouveau gouvernement, le climat a changé*», se rappelle-t-elle. Un arrêt de travail s'organise pour en discuter. La majorité vote largement en faveur du projet. Un plan de mobilisation se met en place.

L'Institut Saint-Boniface est la deuxième école à rejoindre l'aventure. Comme celle de Sébastien, la direction soutient la démarche. Un cadre est fixé avec ses lignes rouges, mais avec suffisamment d'espace pour évoluer. Céline Noël cherche à faire grossir le combat: «*On s'est rendu compte à quel point l'enseignement est un milieu morcelé*». Entre les niveaux, les établissements et les réseaux. «*Mars Attacks a permis de construire du lien entre tous ces mondes*».

Créer une constellation

Fin février, quelques heures avant les vacances de carnaval, le téléphone de Mathieu Hovine vibre. Au bout du fil, un ancien collègue de Saint-Boniface lui parle du nouveau mouvement. L'idée le séduit immédiatement. «*On entendait beaucoup les politiciens et les syndicats. Jamais les enseignants*», se souvient le professeur du degré inférieur.

Il organise un arrêt de travail pour présenter Mars Attacks à ses collègues. La salle des profs de l'Institut Saint-Dominique s'agite. Certain-es freinent: pas question que les actions se fassent au détriment des élèves. D'autres sont épuisés des grèves à répétition, qui griffent les salaires sans retirer les réformes. L'idée de désobéissance civile rallie une large majorité. En décembre, l'équipe avait déjà glissé dans les bulletins une liste de tout ce qui s'accomplissait bénévolement. Un éclair isolé, vite englouti par le noir. Par sa grammaire de communication, Mars Attacks déploie une orbite commune: ces étoiles solitaires gravitent désormais dans la même constellation.

Les Martiens débarquent

Vendredi 20 mars, Centre scolaire Ma Campagne. La salle est comble. Sur un grand calicot, un vaisseau bave sa trainée fluo. Un alien en sort, verdâtre. Parmi la foule de Martien-nes, la plupart se découvrent pour la première fois. À la tribune, Sébastien proclame le refus catégorique de tous les projets de réforme du gouvernement de la



«Comme la plupart des écoles, nous n'avions pas l'habitude de nous mobiliser. Mais depuis l'arrivée du nouveau gouvernement, le climat a changé»

Céline Noël, enseignante de français et membre de Mars Attacks

Fédération Wallonie Bruxelles. Pour y arriver, un arsenal défensif est déployé: arrêts de travail, boycott de 10 % des cours, journées pédagogiques ignorées, résultats du CE1D et du CESS retenus à l'administration.

En quelques jours, le compte Instagram s'emballe. «Je pense que c'était presque mécanique: les réformes étaient tellement importantes qu'une grande partie des enseignants se sont politisés», déduit Sébastien. Les demandes atterrissent de partout: WhatsApp, Messenger, Signal. La veille de cet entretien, c'est dans un train qu'une personne le reconnaît et lui demande comment s'y joindre.

L'invasion de la FWB

Dans les cortèges du 9 avril, entre les chausures vertes et rouges, émergent de longues têtes verdâtres. Pistolets à eau, serre-têtes globuleux, vaisseau en carton et poupées gonflables: les martien-nes inondent la manifestation contre les mesures d'austérité de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Masquées, maquillées et le crâne parfois coiffé d'extensions en papier mâché, ils ont l'air de débarquer d'une autre galaxie. Mais leur message est bien terrestre: «Glatigny, t'es foutue, Mars Attacks est dans la rue.»

Au même moment, Mathieu Hovine est à Louvain-la-Neuve, dans un auditoire. La ministre-présidente de la Fédération

Wallonie-Bruxelles, Élisabeth Degryse, assiste à un congrès réunissant les futures mathématicien-nes du royaume. Au milieu de l'orgie d'algèbre, une vidéo interrompt le programme. Un vaisseau spatial en signe le piratage. À l'écran, Mathieu Hovine aligne les équations: moins de budget + classes plus chargées = meilleure réussite? Il conclut sa démonstration: «L'école est un investissement pour l'avenir. Écouter le terrain, corriger l'équation». Toute la salle se lève pour applaudir. La ministre quitte le congrès en colère.

Ceci n'est pas du respect

Les actions se succèdent, chacune avec son caractère. Un matin, toutes les écoles Mars Attacks plongent dans le noir en même temps. À Saint-Boniface, Cécile Noël enfle un chapeau melon et glisse une pomme verte devant son visage. Autour d'elle, une délégation de Magrittes hisse une affiche: «Ceci n'est pas du respect.» Dans d'autres écoles, des veillées funéraires s'organisent.

À Saint-Dominique, Mathieu Hovine et ses collègues transforment le hall d'entrée en station martienne. Des couvertures de survie tapissent les murs, tandis que des extraterrestres façonnés en papier aluminium semblent en garder les angles. Les parents sont accueillis par deux Martiens qui leur tendent un verre de sirop à la menthe. Des astronautes distribuent des tracts expliquant les raisons de la mobilisation et les inquiétudes du groupe.

«Sans Mars Attacks, j'aurais abandonné la profession», confie Mathieu. Grand sportif, père de trois enfants, il reconnaît que la politique n'était pas son terrain de jeu naturel. Mais le mépris ressenti dans les décisions du gouvernement l'a poussé à s'engager: «J'ai découvert un nouveau monde, des manières de fonctionner en groupe, de faire circuler la parole et des personnes extraordinaires».

Engagement à temps plein

Les réunions se tiennent dans différentes écoles, avec le soutien de directions favorables. «On a une chance inouïe», reconnaît Sébastien. «Avec une direction en conflit, c'est épuisant voire impossible». Ces écoles sont largement inscrites dans le réseau libre: environ deux tiers des plus de 253 établissements impliqués¹.

Parfois organisées avec plus de 200 enseignant-es en même temps, ces rencontres mêlent présentiel et distanciel. Les décisions s'y prennent collectivement, sous le joug de l'horizontalité. En trente ans d'enseignement, Maud De Ridder, n'a «jamais vu une chose pareille. La coordinatrice de Mars

Attacks, enseignante et conseillère communale Écolo, s'en réjouit: «Des enseignants de partout qui se fédèrent, travaillent de façon collaborative, dans une concorde et un respect mutuels époustouflants.»

La coordination repose sur une communauté virtuelle, qui ne cesse de vibrer. «Les réunions, c'est quasiment toutes les semaines. La communication, toutes les minutes», résume Cécile Noël, en pointant la difficulté de tenir une telle intensité sur la durée. «C'est épuisant. Il faut se réinventer en permanence», appuie Sébastien Demarche. À mesure que le collectif s'étend, la gestion se complexifie. Pour certain-es, l'engagement prend des airs de travail à temps plein.

Par-delà les syndicats

Vendredi 15 mai. Le secrétaire général de la CSC-Enseignement fait face à une centaine de délégué-es, venu-es de toutes les régions. Ils remontent du terrain le même constat: la base veut durcir le mouvement. La grève débutera le lundi et se poursuivra jusqu'au vote du décret-programme.

Poussée par Mars Attacks, les actions sont soutenues par les verts et plus timidement par les rouges. Avec les syndicats, le dialogue s'est construit progressivement. «Dans la méfiance d'abord, puis dans la reconnaissance d'objectifs communs», décrit Sébastien. La relation avec la CGSP, reste tendue. Quelques militant-es évoquent une inquiétude dans les appareils syndicaux: quand la base mène la marche, les représentant-es courent derrière.

«Cela faisait longtemps que nos affiliés nous disaient qu'il faudrait durcir nos actions», avance Roland Lahaye, secrétaire général de la CSC-Enseignement. Il poursuit en plantant le décor: Mars Attacks s'est posé sur un paysage craquelé. Depuis l'arrivée du gouvernement Azur, les syndicats multiplient les actions, organisent des grèves et font converger les cortèges à Bruxelles. Mais la mécanique de concertation avec le gouvernement s'enraye, les réunions s'écourtent et les portes se claquent. «Les membres de Mars Attacks se sont dit que les syndicats n'étaient plus écoutés», analyse Roland Lahaye. «Ils ont alors cherché à démontrer qu'au-delà du périmètre syndical, les enseignants refusent cette politique.»

Ni concurrence ni opposition: complémentarité

Roland Lahaye décèle dans les Martiens quelque chose des gilets jaunes: «Ils n'ont pas de structure, moins de règles à respecter. Ça leur donne une agilité qu'on ne peut pas avoir.» Cette particularité attire celles et ceux qui ne

s'identifient pas aux organisations syndicales. De nombreux Martien·nes n'étaient pas militants avant cela. En off, certain-es avouent avoir voté-es hier pour les membres du gouvernement qu'ils combattent aujourd'hui.

Sous leurs costumes, beaucoup portaient également la chasuble syndicale. «La différence se situe plus dans la forme que dans le fond», précise Maud De Ridder. Là où les syndicats continuent de privilégier la concertation et la négociation, Mars Attacks assume une logique plus frontale: celle de la désobéissance et du rejet total des réformes. «On affronte les mêmes ennemis», schématise l'un d'eux. «On n'est pas dans une forme de concurrence ou d'opposition, mais de complémentarité», synthétise Sébastien Demarche.

La révolte des craies

Devant le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la foule déborde des trottoirs. Les signes de ralliement sont restreints à la couleur verte, zone neutre oblige. Sébastien Demarche patiente avec Maud De Ridder. La Commission de l'Éducation marque le mi-temps d'une grève de dix jours. Devant les écoles, les piquets continuent à se relayer. Sur le bitume, les craies ont quitté les classes pour devenir l'encre de la résistance.

«Ce gouvernement, sous prétexte de faire des économies, est en train de démolir le système éducatif», décrypte Maud De Ridder. À la différence de collectifs comme Écoles en lutte, dont elle est aussi membre, Mars Attacks concentre sa coloration politique à des éléments purement techniques pour diluer son pouvoir de contagion. Les revendications tiennent en deux points: le refinancement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et le retrait des mesures votées.

«Notre combat concerne l'ensemble de la société», insiste Sébastien Demarche, en refusant toute affiliation politique. Le mouvement a rencontré des député-es du PS, du PTB et d'Écolo pour questionner les marges d'action avant le vote du décret. On y aurait causé flibusterie: renvoi vers le Conseil d'État et dépôts d'amendements. Sur l'océan Azur, les corsaires se frottent à des pirates: une semaine avant le vote au Parlement, une circulaire est envoyée. Dans le texte, s'y organisent «sous réserve de l'approbation du Parlement» les mesures combattues par les aliens et pas encore votées. Une chronologie critiquée par les enseignant-es présent-es rue Royale. «Ce gouvernement avance comme un rouleau compresseur», conclut Maud De Ridder.

En pleine invasion de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les têtes verdâtres pré-

pareraient déjà une deuxième phase. Pour l'instant, les détails restent confidentiels. La rentrée 2026 risque d'être chahutée.

1. Chiffres calculés en date du 2 juin 2026.

Crise budgétaire et gouvernement de droite à la FWB: un premier bilan

En s'appuyant sur une étude de la Centrale Nationale des Employés (CNE), Mars Attack rappelle que l'austérité ne relève pas d'une contrainte technique mais d'un choix politique. Le déficit de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne découle pas d'un excès de dépenses, mais d'un problème structurel de financement, marqué par une diminution progressive de la part de ses recettes dans la richesse nationale.

Cette analyse prolonge notre étude publiée début 2026, *Crise budgétaire et gouvernement de droite à la FWB: un premier bilan*. Celle-ci retrace de manière chronologique les principales étapes de la législature: formation du gouvernement en juillet 2024, budget initial 2025, conclave budgétaire de mai 2025, ajustements budgétaires de 2025, budget initial 2026, ainsi que les principaux décrets-programmes accompagnant ces décisions.

L'étude a été rédigée par Patrick Hullebroeck, ancien directeur de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

Disponible sur demande et en ligne: <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/publications/etudes/crise-budgetaire-et-gouvernement-de-droite-la-fw-b-un-premier-bilan>



Enseignement
ordinaire

Enseignement
spécialisé



Dossier réalisé par **Timothé Fillon et Marie Versele**, secteur communication

ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ: VERS PLUS D'INCLUSION?

Élias a deux ans et demi quand sa mère commence à s'inquiéter. Il ne parle toujours pas, la marche reste hésitante et les crises de colère s'enchaînent. Trois pédopsychiatres se succèdent avant qu'un diagnostic d'autisme dissipe l'incertitude. Reste alors à trouver une école: le brouillard se change en désert. En dix ans, il fréquentera cinq établissements. *«L'enseignement spécialisé, c'est le monde de la bidouille»*, résume Mathis Petronin, directeur de l'ASBL Inclusion.

Des trajectoires comme celle d'Élias, nous en avons recueilli plusieurs et toutes irriguent à leur manière une même question: le droit à l'éducation est-il réellement le même pour toutes et tous? Si les traités internationaux proclament dans toutes les langues l'égalité sans distinction pour tous les enfants, la réalité scolaire se traduit en plusieurs dialectes. Entre le diagnostic et l'école, la traversée se déploie à géographie variable. À l'autre bout du spectre, des élèves sont orientés vers le spécialisé moins en raison de leurs besoins que des limites de l'école ordinaire à les accueillir. Des chercheur·euses qualifient ces phénomènes de «médicalisation des difficultés scolaires» ou de «pathologisation de la précarité».

Face à ces complexités, la Fédération Wallonie-Bruxelles a formulé une réponse dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence: l'inclusion. Depuis 2021, les pôles territoriaux ont pour mission d'adapter les pratiques de l'école ordinaire plutôt que d'en écarter les élèves qui n'entrent pas dans son moule. Une révolution copernicienne qui parfois retombe sur les épaules de celles et ceux qui tenaient déjà l'école à bout de bras. Sans moyens suffisants ni formations adaptées, les réformes risquent de transformer un principe égalitaire en une injonction administrative de plus.

Pour éclairer ces tensions, nous avons rencontré enseignant·es, travailleur·euses paramédicaux/ales, chercheur·euses, associations, parents et élèves. Tous convergent vers une même interrogation: quel est le rôle de l'école? Car penser le spécialisé revient à interroger l'ensemble du système scolaire.

Marie Versele, secteur communication

L'enseignement spécialisé en FW-B:

un système structuré, une inclusion en devenir

En Fédération Wallonie-Bruxelles, un enfant sur vingt en primaire ne fréquente pas l'école ordinaire. Il est scolarisé dans l'enseignement spécialisé, une filière distincte qui a mis plus d'un siècle à se construire et qui se trouve aujourd'hui à un tournant. Entre expertise pédagogique reconnue et défis d'inclusion, que sait-on de ce système? À qui s'adresse-t-il et comment fonctionne-t-il?

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), le paysage scolaire repose sur une distinction fondamentale: d'un côté l'enseignement ordinaire, de l'autre l'enseignement spécialisé accueillant les enfants aux besoins spécifiques. Ce dernier n'est pas une filière marginale ni un simple filet de sécurité, c'est un système scolaire à part entière, doté de ses propres structures, de ses propres logiques pédagogiques et d'un cadre légal construit sur plus d'un siècle de réformes.

L'enseignement spécialisé a pour mission d'accueillir les élèves présentant un handicap intellectuel, physique, sensoriel, de troubles du comportement ou de l'apprentissage et devant bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques¹. Il vise leur épanouissement personnel ainsi que leur intégration sociale et, autant que possible, professionnelle. L'élève y avance à son rythme, encadré par une équipe pluridisciplinaire réunissant enseignant-es, logopèdes, kinésithérapeutes, psychologues et assistant-es sociaux-ales. Pour comprendre ce système, il faut entrer dans son architecture.

Huit types, des degrés, quatre formes

Pour répondre efficacement à sa mission, l'enseignement spécialisé est organisé en huit types² correspondant chacun à un profil spécifique d'élève, qui s'articulent sur trois niveaux: maternel (de 2 ans et demi à 7 ans), primaire (de 6 à 13 ans) et secondaire (de 13 à 21 ans). Tous les niveaux n'organisent pas tous les types d'enseignement. (voir tableau ci-contre)

Dans le fondamental: des degrés de maturité plutôt que des années

Dans l'enseignement fondamental spécialisé, le temps scolaire n'est pas découpé en années mais en quatre degrés de maturité: les apprentissages préscolaires, l'éveil des apprentissages scolaires, la maîtrise et développement des acquis et enfin, l'utilisation des acquis selon les orientations envisagées. Le passage d'un degré de maturité à l'autre dépend de l'acquisition de compétences et peut intervenir à tout moment de l'année. Pour le type 2 (retard mental

Type	Profil des élèves concernés	Maternel	Primaire	Secondaire
1	Retard mental léger	—	✓	✓
2	Retard mental modéré ou sévère	✓	✓	✓
3	Troubles du comportement	✓	✓	✓
4	Déficiences physiques	✓	✓	✓
5	Maladies / convalescence	✓	✓	✓
6	Déficiences visuelles	✓	✓	✓
7	Déficiences auditives	✓	✓	✓
8	Troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysphasie...)	—	✓	✓

modéré ou sévère), les degrés sont davantage orientés vers l'autonomie et la socialisation.

Dans le secondaire: quatre formes pour quatre projets de vie

L'enseignement secondaire spécialisé est organisé en quatre formes³ selon le projet de vie de l'élève: la Forme 1 prépare à une insertion en milieu de vie protégé; la Forme 2 vers les Entreprises de Travail Adapté; la Forme 3 vers l'emploi ordinaire, avec des certificats de qualification; la Forme 4 correspond à l'enseignement

secondaire ordinaire et délivre les mêmes diplômes (CE1D et CESS). Les élèves des formes 3 et 4 peuvent également suivre une formation en alternance, combinant école et entreprise.

Le PIA - le Plan Individuel d'Apprentissage

Outil central du dispositif, le PIA est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève en concertation avec sa famille et l'ensemble des intervenant-es. Il fixe pour chaque élève des objectifs précis couvrant les dimensions pédagogiques, paramédicales, sociales et psychologiques et est révisé jusqu'à trois fois par an lors des conseils de classe. Les parents ont le droit d'y participer activement, un droit encore trop méconnu.

Le cadre pédagogique structuré de l'enseignement spécialisé concerne un nombre d'élèves plus important qu'on ne le croit. Les chiffres permettent d'en saisir la réalité et les tendances.

Le système en chiffres

En 2023-2024, 36 691 élèves étaient inscrits dans l'enseignement spécialisé en FW-B, soit 4,1 % de la population scolaire totale⁴. Un chiffre qui peut sembler modeste, mais qui représente des dizaines de milliers de familles et autant de parcours de vie singuliers.

Niveau	Élèves en ens. ordinaire	Élèves en ens. spécialisé	Dont garçons / filles
Maternel	99 %	1 % (1 726 élèves)	1 154 G / 609 F
Primaire	94,9 %	5,1 % (16 613 élèves)	10 979 G / 5 710 F
Secondaire	95,3 %	4,7 % (18 352 élèves)	11 907 G / 6 547 F
Total 2023-2024	95,9 %	4,1 % (36 691 élèves)	—
Les données ne prennent pas en compte les élèves pour lesquels le type n'est pas connu mais ceux-ci sont comptabilisés dans la colonne genre. Source: l'Administration générale de l'Enseignement – Direction générale du pilotage du système éducatif.			

Les types les plus fréquentés sont le type 1 (10 259 élèves), le type 8 (8 123 élèves)⁵ et le type 2 (7 267 élèves). Un chiffre interpelle particulièrement: en 2023-2024⁶, on compte environ deux garçons pour une fille dans l'enseignement spécialisé, à tous les niveaux. Un déséquilibre qui interroge les biais d'orientation sur lesquels nous reviendrons.

Ces chiffres dessinent un système large et stable. Mais comment y entre-t-on, et peut-on en sortir?

Comment entre-t-on dans l'enseignement spécialisé?

L'inscription dans l'enseignement spécialisé peut intervenir à tout moment de l'année scolaire. Elle repose sur un rapport pluridisciplinaire comprenant une attestation⁷ délivrée par un Centre Psycho-Médico-Social (CPMS), un office d'orientation ou tout organisme agréé par la FW-B précisant le type et le niveau appropriés.

Le retour vers l'enseignement ordinaire reste possible à tout moment et constitue officiellement l'objectif premier du dispositif, sur décision des parents ou de l'élève s'il est majeur, et sur base d'un avis motivé non contraignant du CPMS. Ce retour peut s'opérer graduellement par le biais de l'intégration: l'élève suit alors tout

ou partie de ses cours dans une classe ordinaire, avec un accompagnement de l'enseignement spécialisé (logopède, instituteur·ice spécialisé·e). Ce mécanisme d'intégration est souvent associé avec un concept plus large et plus exigeant: celui de l'inclusion.

Intégration et inclusion: deux mots, deux philosophies

Inclusion et intégration sont deux termes souvent confondus, alors qu'ils recouvrent des logiques différentes. L'intégration désigne le mécanisme par lequel un élève inscrit dans l'enseignement spécialisé peut suivre tout ou partie de ses cours dans une classe ordinaire avec un soutien venant de son école spécialisée. Dans l'intégration, l'élève rejoint un système qui ne change pas pour lui: c'est à lui de s'y adapter, avec des aménagements pensés pour son cas particulier. L'inclusion, elle, part du principe inverse: c'est l'école ordinaire qui se transforme pour accueillir la diversité de tous ses élèves, sans stigmatiser ni catégoriser.

En pratique, l'approche qui prévaut en FW-B reste généralement intégrative: elle repose sur la reconnaissance d'un trouble via un diagnostic, qui ouvre le droit à des aménagements raisonnables pour l'élève concerné. Cette logique du cas par cas, si elle répond à des besoins réels, conduit à médicaliser les difficultés scolaires, à faire peser la charge de l'adaptation sur l'élève et les intervenant-es spécialisé-es et finit par épuiser les enseignant-es⁸. Pourtant, de plus en plus de familles souhaitent que leur enfant fréquente une école ordinaire, près de chez lui, avec sa fratrie et ses ami-es. Les études montrent que la scolarité en milieu ordinaire offre des opportunités bien plus grandes d'insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte, là où certaines formes du spécialisé préparent encore à une socialisation en milieu adapté.⁹

Des dispositifs existent pour soutenir ces familles, même s'ils restent inégalement accessibles: les aménagements raisonnables (mesures matérielles, pédagogiques ou organisationnelles qui sont légalement obligatoires), les pôles territoriaux, des services d'accompagnement en Wallonie et à Bruxelles, ainsi qu'une série de classes inclusives implantées dans des écoles ordinaires.

C'est précisément pour réduire cet écart entre inclusion et intégration que les pôles territoriaux ont été conçus et ils représentent la réforme la plus significative du secteur depuis 2004.

Les pôles territoriaux: une réforme qui change la donne

Depuis la rentrée 2022-2023, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence¹⁰, 48 pôles territoriaux ont été déployés sur l'ensemble des dix zones d'enseignement de la FW-B. Les pôles ont pour missions d'accompagner les écoles ordinaires dans l'accueil d'enfants à besoins spécifiques à travers la mise en place d'aménagements raisonnables et de dispositifs d'intégration permanente totale (IPT)¹¹.

Chaque pôle est une structure rattachée à une école spécialisée, appelée «école siège» qui s'associe si nécessaire à une ou plusieurs autres écoles spécialisées partenaires afin d'étendre et de diversifier les expertises disponibles. Toutes les écoles de l'enseignement ordinaire de la FW-B ont signé une convention de coopération avec le pôle de leur zone: tout enfant à besoins spécifiques peut ainsi recevoir un soutien dans son école ordinaire de proximité, sans inscription préalable dans le spécialisé. Chaque pôle réunit une équipe pluridisciplinaire d'au moins quinze professionnel·les spécialisé·es dans les troubles de l'apprentissage et/ou le soutien au handicap. Concrètement, après qu'un diagnostic extérieur a été posé sur le(s) trouble(s) d'un enfant, les parents sollicitent la direc-



tion de leur école, qui fait appel au pôle pour mettre en place un protocole d'aménagements raisonnables.

Cette réforme corrige deux limites de l'ancien système: le déploiement inégal de l'intégration selon les territoires et l'obligation d'inscription préalable dans le spécialisé, qui gonflait artificiellement les effectifs du spécialisé¹². Les pôles territoriaux suppriment cette obligation d'inscription: l'accompagnement bénéficie désormais à tout élève à besoins spécifiques, dès lors qu'un bilan pluridisciplinaire a été réalisé et qu'un protocole d'aménagements raisonnables est adopté. Pour les élèves inscrits dans le spécialisé, l'intégration permanente totale (IPT) permet à l'élève de suivre tous les cours dans l'ordinaire avec un accompagnement maintenu¹³.

Dès lors, l'expertise du spécialisé se déplace vers l'ordinaire et les écoles spécialisées se recentrent sur les élèves qui en ont réellement besoin. L'objectif est que chaque enfant trouve la voie qui lui convient.

La création des pôles territoriaux témoigne d'une volonté réelle de réforme mais ils ne résolvent pas tout. Pour mesurer pleinement les enjeux de l'enseignement spécialisé aujourd'hui, il faut regarder les tensions que le système porte en lui depuis ses origines.

Un système efficace, mais des iniquités

L'enseignement spécialisé en FW-B est incontestablement un dispositif de qualité pour les élèves qui en ont besoin grâce à un encadrement pluridisciplinaire, une

approche individualisée, une diversité des débouchés. Cependant, plusieurs tensions structurelles persistent.

La première tient à la logique de ségrégation que le système scolaire perpétue. La Belgique dispose de deux filières d'enseignement distinctes, là où la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées appelle à un système éducatif inclusif et unique¹⁴. L'orientation vers le spécialisé reste quasi systématique pour les élèves présentant un handicap intellectuel et le retour vers l'ordinaire demeure rare.

La deuxième est celle de la surorientation des garçons vers le spécialisé, révélatrice de biais dans les processus d'évaluation et d'orientation, où certains comportements tels que l'agitation, l'opposition, la difficulté d'attention, semblent plus facilement diagnostiqués chez les garçons.

La troisième tension est le sentiment d'irréversibilité de l'orientation. L'orientation vers le spécialisé est souvent vécue par les familles comme par les élèves comme une rupture définitive. Le manque d'informations sur les droits des familles, notamment autour du PIA, renforce ce sentiment d'impuissance.

Enfin, les inégalités sociales restent invisibilisées par le diagnostic. Précarité et handicap se superposent fréquemment, sans que le système dispose d'outils pour distinguer ce qui relève d'un besoin éducatif spécifique de ce qui relève d'une détresse sociale ou d'une pauvreté linguistique.

Ces tensions réelles ne doivent pas oc-

culter le travail accompli dans les écoles spécialisées ni l'avancée structurelle que représentent les pôles territoriaux, qui font de l'ordinaire le lieu d'accueil par défaut et du spécialisé une ressource précieuse là où elle est vraiment nécessaire. Cependant, des questions demeurent ouvertes: 48 pôles suffisent-ils à couvrir l'ensemble de la FW-B? Les moyens humains sont-ils à la hauteur de l'ambition?

L'enseignement spécialisé dispose, après des décennies de construction patiente (voir encadré), d'un socle solide. Le défi des années à venir sera de réussir sa transformation vers davantage d'inclusion sans sacrifier celles et ceux pour qui cette filière demeure indispensable. Car l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction, c'est l'un des premiers espaces où un enfant fait l'expérience de la collectivité, où il apprend ce que signifie vivre avec les autres et y trouver sa place. Une société véritablement inclusive se construit là, dans ces premières années d'existence, bien avant le monde du travail. C'est pourquoi la question de l'école pour toutes et tous - avec ou sans handicap, dans l'ordinaire ou dans le spécialisé - dépasse largement les murs de la classe. C'est un choix de société.

1. Décret organisant l'enseignement spécialisé – 3 mars 2004, chapitre Ier - Article 2. - § 1^{er}, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2026-04/28737_0075.pdf
2. Décret organisant l'enseignement spécialisé – 3 mars 2004, Chapitre II - les types d'enseignement spécialisé, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2026-04/28737_0075.pdf
3. À savoir la Forme 1 – l'enseignement d'adaptation sociale, la Forme 2 – l'enseignement d'adaptation sociale et professionnelle, la Forme 3 – l'enseignement professionnel et la Forme 4 – l'enseignement général, technique, artistique ou professionnel.
4. Données de l'Administration générale de l'Enseignement – Direction générale du pilotage du système éducatif. Données disponibles sur le site: <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignement-specialise/>
5. Données issues des Indicateurs de l'enseignement 2025, www.enseignement.be/public/docs/-les-indicateurs-de-l-enseignement-2025-.pdf
6. Données de l'Administration générale de l'Enseignement – Direction générale du pilotage du système éducatif. Données disponibles sur le site: <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignement-specialise/>

7. Pour les types 5, 6 et 7, un médecin spécialiste peut également établir cette attestation.
8. Jacques Detraux, «Intégration versus inclusion: deux approches très différentes!», revue *Éduquer* n°146, mai 2019, <https://ligue-enseignement.be/integration-versus-inclusion-deux-approches-tres-diff-erentes>
9. Inclusion scolaire, Inclusion asbl, www.inclusion-asbl.be/au-long-de-la-vie/eduquer-notre-enfant/inclusion-scolaire/#amenagements
10. Des pôles territoriaux pour une école inclusive, Pacte pour un Enseignement d'excellence, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/des-poles-territoriaux-pour-une-ecole-inclusive/>
11. Les pôles territoriaux, Handicap Brussels, 2025, www.handicap.brussels/fr/themes/lecole-et-la-formation/lenseignement-ordinaire-en-inclusion/les-poles-territoriaux
12. Des pôles territoriaux pour une école inclusive, Pacte pour un Enseignement d'excellence, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/des-poles-territoriaux-pour-une-ecole-inclusive/>
13. Décret organisant l'enseignement spécialisé – 3 mars 2004, Chapitre X – De l'intégration, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2026-04/28737_0075.pdf
14. Convention relative aux droits des personnes handicapées - Article 24 – Éducation, www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Sources:

- Fédération Wallonie-Bruxelles - *Indicateurs de l'enseignement 2025*
- Les chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles, www.statistiques.cfwb.be
- Décret organisant l'enseignement spécialisé - 3 mars 2004, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2026-04/28737_0075.pdf
- 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, <https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-01/19970724s21557.pdf>
- Brochure «L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles», <https://monorientation.be/sites/default/files/inline-files/L%27enseignement%20sp%C3%A9cialis%C3%A9%20en%20F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie-Bruxelles.pdf>

Enseignement spécialisé: un siècle de construction législative

L'histoire de l'enseignement spécialisé belge¹ est celle d'une lente reconnaissance. **Tout commence en 1914**, lorsque la loi instituant l'instruction obligatoire impose aux communes d'organiser des classes pour «enfants faiblement doués ou arriérés». Le vocabulaire utilisé à l'époque en dit beaucoup sur les représentations qui ont longtemps entouré ces élèves. **En 1924**, des cours à l'École normale préparent au «certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux» et des classes annexées voient le jour au sein des écoles ordinaires.

C'est **la loi du 6 juillet 1970** qui marque le véritable acte de naissance de l'enseignement spécial tel qu'on le connaît aujourd'hui: un enseignement dédié aux élèves de 3 à 21 ans, encadré par des équipes pédagogiques et paramédicales, organisé dans des établissements propres à chaque réseau. Ce sera **l'arrêté royal de 1978** qui structurera le système en huit types distincts, correspondant à autant de profils d'élèves. Les décennies suivantes verront s'accumuler les ajustements législatifs, chacun témoignant d'une volonté de coller davantage aux réalités du terrain.

En 1986, des élèves porteurs de handicaps physiques ou sensoriels peuvent pour la première fois suivre des cours dans l'ordinaire. **En 1995**, l'intégration permanente et totale devient possible pour des élèves issus de certains types de l'enseignement spécialisé. Le décret fondateur du **3 mars 2004** refonde l'ensemble: l'enseignement «spécial» devient «spécialisé», les formes et types sont réorganisés et des moyens sont accordés pour accompagner l'intégration dans l'ordinaire. **En 2009**, des classes à pédagogies adaptées sont créées pour les élèves autistes, aphasiques ou polyhandicapés. **En 2011**, l'intégration est élargie à tous les types. Et **en 2012**, une quatrième pédagogie adaptée voit le jour pour les élèves avec handicaps physiques lourds mais compétences intellectuelles préservées.

Chaque réforme traduit une tension persistante entre deux logiques: celle d'un enseignement spécialisé fort, expert, protecteur, et celle d'une école ordinaire censée s'ouvrir progressivement à toutes les différences.

1. Brochure «L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles», <https://monorientation.be/sites/default/files/inline-files/L%27enseignement%20sp%C3%A9cialis%C3%A9%20en%20F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie-Bruxelles.pdf>

Timothé Fillon, secteur communication

Inclusion scolaire: que devient l'enseignement spécialisé?

Qui a le droit d'apprendre avec qui? Depuis un demi-siècle, la réponse change de nom: intégration, inclusion, aménagements raisonnables. Pendant ce temps, des enfants grandissent dans les failles. Des parents s'épuisent. Des profs tiennent à bout de bras. Derrière ces politiques, un choix de société qui redessine les frontières de la norme.

Il tient un micro. Il n'est pas sur scène, mais devant une classe. Huit de ses vingt-quatre élèves ont des besoins particuliers. L'une est malentendante. Alors quand un élève répond, il le répète dans son micro. «Comme au stand-up», lâche l'enseignant, avec un sourire las. Il n'est pas contre «l'inclusion». Mais pas avec des classes si chargées, des budgets si maigres et des formations si rares.

À quelques kilomètres, dans un jardin du sud de Bruxelles, le soleil brille et l'eau pétille. Après des années à la tête d'une école spécialisée, Danielle Jamart vient de prendre sa pension. En face d'elle bronze Cathy Beckers, logopède pendant trente ans dans le même réseau

scolaire. Ensemble, elles ont traversé quatre décennies d'enseignement spécialisé bruxellois: les publics qui s'alourdissent, les budgets qui rétrécissent, les mots qui s'habillent autrement. Le bilan est lourd. L'amour du métier, intact. «Travailler dans l'enseignement spécialisé, c'est une vocation», lâchent-elles presque en chœur. Entre l'enseignant au micro et ces deux femmes, il y a une réforme. Et aussi une question: comment l'école en est-elle arrivée là?

L'enfer des gosses

L'histoire commence dans les années 1970 avec la publication de *L'enfer des gosses: dix ans dans les bagnes d'enfants*. Jules Joseph Brunin y raconte ses années d'errance dans les «homes».

Ces institutions héritées du XIX^e siècle, où cohabitent dans un même lieu des personnes dites «infirmes», «aliénées» et «indigentes». Abandonné par sa mère à huit ans, il grandit dans un monde d'un autre temps. En plein cœur des Trente Glorieuses, il le ramène à la surface.

Le livre atterrit sur des braises.

«Dire que l'enseignement spécialisé coûte trop cher est trompeur: ces coûts répondent à des besoins réels. Les supprimer revient simplement à déplacer le problème ailleurs.»

Annick Comblain, docteure en logopédie à l'Université de Liège.

Depuis les années 1960, des parents de jeunes en situation de handicap comparent leurs galères et arrivent au même constat: leurs enfants souffrent. En institution fermée pour les un-es, enfermée-es à la maison pour les autres. Pourtant, depuis 1914, la loi le stipule: les communes sont dans l'obligation de scolariser ces enfants. Les rares écoles en mesure de la respecter les placent à l'écart, dans des classes annexes. «Les gens l'appelaient la zote classe», se souvient Danielle Jamart. Outrés,

les parents s'organisent, multiplient les démarches et finissent par obtenir des avancées. De cette colère naît la structure de l'enseignement spécialisé.

Mathis Petronin dirige l'ASBL Inclusion, fondée à l'époque par ces mêmes parents. Il connaît leur histoire par cœur. *«Des citoyens réunis autour du même constat: nos enfants ne sont pas bien à l'école ordinaire. Il faut faire autrement.»* Les décennies qui suivent voient la multiplication d'établissements spécialisés, fondés sur une conviction: regrouper des élèves aux mêmes difficultés permettrait de mieux y répondre. Ces écoles poussent souvent loin des centres urbains. *«Les pouvoirs publics étaient d'accord de payer, mais il ne fallait pas qu'on les voie trop»*, résume-t-il.

En 1978, l'enseignement spécialisé décolle. Un type d'enseignement par type de diagnostic. Pendant cinquante ans, ce paradigme tient, jusqu'à ce que la recherche sur le développement de l'enfant vienne en démolir les fondements.

D'exemple international à hors la loi

En 2006, la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées change le cadre international. Le mot d'ordre devient la désinstitutionnalisation: les personnes en situation de handicap doivent pouvoir vivre dans la société ordinaire. Longtemps loué, le système belge est désormais critiqué pour sa logique de ségrégation.

Trois ans plus tard, un décret traduit ce principe en Belgique francophone, ouvrant la voie à l'intégration scolaire. Un enfant suivi dans le spécialisé peut désormais rejoindre une classe ordinaire, à temps plein ou partiel, ponctuellement ou durablement, avec un encadrement de quatre heures par semaine. Pour des enfants longtemps tenus à l'écart, 2009 ouvre une première porte.

Danielle Jamart a vécu ce tournant de l'intérieur. Pendant des années, elle a participé au dispositif d'intégration de la Ville de Bruxelles: des enfants issus du spécialisé accompagnés dans l'ordinaire, avec une institutrice et un suivi paramédical. Cathy Beckers se souvient de la même période, côté logopède: ses élèves restaient en classe ordinaire, mais bénéficiaient de son accompagnement. *«C'était une expérience très riche. On avait vraiment le sentiment d'aider les enfants à tenir dans l'ordinaire.»*

Dix ans plus tard, le bilan est plus trouble. Le nombre d'élèves en intégration augmente, mais la population du spécialisé augmente aussi. Le dispositif n'a pas désengorgé le spécialisé. Il a aussi installé un réflexe dans



©Daiga Ellaby - unsplash.com

«C'est une politique d'inclusion à deux vitesses. Elle bénéficie principalement aux personnes ayant des besoins légers. Pas à notre public.»

Matthieu Wieser, chargé de plaidoyer pour l'ASBL Inclusion.

l'ordinaire: face à la difficulté, déléguer la prise en charge à des professionnels externes à l'école. Un phénomène qualifié de «médicalisation des difficultés scolaires».

Depuis son poste de directrice d'un établissement ordinaire, Thérèse Lucas a finement observé ce phénomène. Psychologue et enseignante de formation, elle est également membre du groupe de travail sur les besoins spécifiques au Conseil supérieur de l'enseignement. Son diagnostic est sévère: «L'école ordinaire a continué à externaliser les difficultés.» En 2017, le Pacte pour un Enseignement d'excellence en tire une conclusion: renforcer la logique d'inclusion.

Changer le centre de gravité

«Intégrer et inclure ne signifient pas la même chose», commence Annick Comblain, docteure en logopédie à l'Université de Liège. Dans l'intégration, l'élève entre dans le moule et la classe ne change pas de forme. Un soutien individuel vient épauler l'élève si besoin. Avec l'inclusion, la logique se renverse: «C'est au système de s'adapter à l'élève, plus l'inverse.»

La traduction concrète de ce basculement arrive en 2021 avec la mise en place des pôles territoriaux. Le dispositif d'intégration est progressivement redimensionné, au profit de ces structures censées accompagner la transformation de l'enseignement ordinaire. L'idée change: plutôt que d'envoyer des spécialistes travailler directement avec chaque élève, on les mobilise pour former et soutenir les enseignants. Une logopède comme Cathy Beckers n'interviendrait plus principalement auprès de l'enfant dyslexique, mais auprès de son professeur pour l'épauler.

Inclure sans désintégrer

Dans les classes ordinaires, l'inclusion s'ajoute à une charge de travail déjà débordante. Du côté du spécialisé, elle ouvre une autre question: aura-t-on encore besoin de lui? Les écoles de type 8, consacrées aux troubles des apprentissages, ont vu leur avenir vaciller. À cette inquiétude s'est ajoutée une transformation profonde des conditions de travail. «Accompagner un élève et accom-

pagner un enseignant pour faire évoluer ses pratiques, c'est radicalement différent», souligne Thérèse Lucas.

Cathy Beckers en sait quelque chose. Avant la réforme, elle travaillait à temps plein dans une école ordinaire, détachée du spécialisé. Elle faisait partie de l'équipe, connaissait les enfants, les enseignant·es, les familles. Avec les pôles, cet écosystème disparaît. «Tous mes collègues ont refusé de rejoindre un pôle. Personne ne voulait passer de ce travail qu'ils adoraient à quelque chose qui ne les motivait pas du tout.»

Celles et ceux qui avaient mis des années à construire une expertise ont été dispersés: vers le spécialisé à temps plein ou vers la retraite anticipée. «L'expertise s'est évaporée», résume Mathis Petronin.

Dans l'enfer de l'ordinaire

Sur le papier, les pôles devaient être une septantaine. Ils ne sont actuellement que 48. Censés traverser les réseaux et les niveaux, beaucoup d'écoles se sont repliées sur leur périmètre, recréant les lignes de fracture que la réforme voulait effacer. Sans compter que les écoles spécialisées, sièges des pôles territoriaux, sont financées au prorata de leurs élèves. Elles avaient donc objectivement intérêt à ce que l'inclusion ne fonctionne pas trop bien.

Pendant ce temps, des enfants grandissent dans les failles du système. Mathis a 11 ans lorsqu'il est diagnostiqué autiste, après deux ans et demi de liste d'attente. Le fils de Julie a traversé presque toute sa scolarité primaire sans la moindre mesure d'adaptation. Pourtant les signaux étaient là dès la maternelle. «Tant qu'on n'a pas un papier qui dit qu'il a besoin de quelque chose, il n'y a rien qui est mis en place.», déplore sa mère.

L'école devient son enfer. Le soir, à la maison, il explose. Ses parents finissent par le changer d'école, dans un établissement où la directrice est sensibilisée. Depuis, quand le bruit devient insupportable, Mathis peut simplement dire à l'enseignant·e qu'il s'écarte. Des gestes simples, qui ne coûtent presque rien, mais supposent d'avoir été formé à les voir. En théorie, chaque école ordinaire est tenue de prévoir ces «aménagements raisonnables». En pratique, ça se négocie, parfois ça se bataille. «L'inclusion, c'est un bien beau mot, résume Julie. Mais pas sans formation, ni moyens.»

Un prof qui rit jaune

«C'est une politique d'inclusion à deux vitesses», estime Matthieu Wieser, chargé de



plaidoyer pour l'ASBL Inclusion. «Elle bénéficie principalement aux personnes ayant des besoins légers. Pas à notre public.» Pour un-e enfant qui a besoin d'aide pour manger ou se déplacer, les aménagements raisonnables sont peu opérants. Les quatre heures d'accompagnement hebdomadaire peuvent suffire pour un-e enfant dyslexique. Mais pour un-e enfant présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère, c'est une goutte d'eau dans l'océan.

Pour les professeur-es, ce sont souvent des gouttes de sueur. L'enseignant au micro s'inquiète: son métier se transforme dans tous les sens. Il appréhende la rentrée 2026, qui scelle la fin des classes différenciées. Tous les élèves, avec ou sans leur CEB, seront réunis dans une première commune. Une hétérogénéité supplémentaire, sans que les moyens suivent. S'il sourit encore, son «stand-up» pourrait bientôt tourner au discours funèbre sur sa propre carrière.

La suppression des classes différenciées, programmée dans le Pacte, visait à construire un parcours commun jusqu'à 15 ans. Sans l'accompagnement adéquat, elle risque d'inverser les préfixes: faire de l'inclusion dans l'ordinaire une exclusion vers l'enseignement qualifiant. Un glissement que Mathis Petronin dénonce dans la réforme au sens large. Pour le directeur, la logique

qui guide «l'inclusion» relève davantage de l'employabilité que d'une véritable visée émancipatrice.

Le prix de l'indifférence

Dans la réforme se dessine une logique d'échelle: mutualiser les expertises du spécialisé pour couvrir davantage d'écoles ordinaires à moindre coût. «On a juste changé les mots», reproche Danielle Jamart. «L'intégration est devenue inclusion, avec de moins en moins de moyens en parallèle. Il s'agit en grande partie d'une mesure économique.»

Logopèdes, kinés, psychologues, infrastructures adaptées. Le spécialisé coûte cher. Jusqu'à trois fois plus que l'ordinaire. «Dire que cela coûte trop cher est trompeur: ces coûts répondent à des besoins réels. Les supprimer revient simplement à déplacer le problème ailleurs.», rétorque Annick Comblain.

Mais le débat dépasse la seule question budgétaire. Thérèse Lucas ne conteste pas ce constat, mais elle invite à le replacer dans une transformation plus large du système scolaire. Malgré leurs limites, les pôles territoriaux ont fait émerger quelque chose d'inédit: une membrane perméable entre l'enseignement spécialisé et l'ordinaire. «Il y a encore peu de temps, quand on entrait dans

le spécialisé, c'était souvent à vie.»

Dans l'ambition initiale du Pacte, l'inclusion n'était pas conçue comme une politique à part, mais comme un principe devant irriguer toute la réforme scolaire. Pour l'avoir vécu avec ses élèves, l'ancienne directrice en est convaincue: sans transformer la classe elle-même, on prive tout le groupe d'une chance d'apprendre. «Pour l'enfant aidé et pour les autres, qui auraient pu apprendre au contact de la différence.»

Inclusion, concept gazeux

Dans le jardin de Danielle Jamart, le soleil n'a pas bougé. Mais dehors, des classes s'agrandissent, les budgets rétrécissent et des expertises s'évaporent. L'ancienne directrice repense aux tableaux Excel à remplir, aux comptes à rendre et aux collègues épuisés. À la dimension pédagogique qui s'est progressivement dissoute dans les tâches bureaucratiques: «Le métier de directeur est devenu un métier administratif. L'essentiel: l'humain, l'apprentissage et l'échange passent souvent au second plan.»

À ses côtés, Cathy Beckers a préparé une petite fiche. La logopède ne lâche pas le dossier. Ses doléances tiennent en quelques mots: «Former. Vraiment former. Et investir.» Elle regarde son amie. «Un enseignement de qualité, ça coûte cher. Mais c'est un gage pour l'avenir.» Danielle Jamart hoche la tête. Dans son verre, l'eau ne pétillait plus.

Timothé Fillon, secteur communication

La voie de l'enseignement spécialisé

Pendant onze années, la jeune Doha avance sans comprendre pourquoi elle a été envoyée dans l'enseignement spécialisé. Son histoire raconte celle des enfants pris dans ce que des associations dénoncent comme des «orientations abusives». Un récit sur l'urgence de donner aux politiques d'inclusion scolaire les moyens de leurs ambitions.

Dehors, la tempête secoue les arbres. Les vitres vibrent. L'hôpital est au milieu d'une forêt, quelque part entre Bruxelles et Namur. Cette nuit-là, personne ne peut sortir. Dans la chambre, le tic-tac de l'horloge résonne entre deux rafales.

Doha a 18 ans. Elle est allongée dans l'unité pédiatrique pour passer des tests neurologiques qu'elle a mis des années à obtenir. Pour la première fois depuis longtemps, personne ne lui demande rien. Alors son cerveau se met à tourner. *«Pourquoi je me ramasse des claques tous les jours? Pourquoi je m'accroche à un système qui ne veut pas de moi?»*

Alors que la pluie s'acharne sur les carreaux, elle ne dort toujours pas. Elle retourne la question par tous les bouts: *«Au fond, qu'est-ce que c'est vraiment l'enseignement spécialisé? Pourquoi j'y ai passé toutes ces années?»*

Type 1, type 4

Tout commence onze ans plus tôt, dans le bureau d'un directeur d'école ordinaire. Doha a 6 ans quand sa mère est convoquée: *«Votre enfant a un retard de langage. Une autre école serait mieux adaptée.»* Le directeur pose une feuille devant elle. Le stylo érafle le papier, ignorant le sentier qu'il s'apprête à tracer.

Sa fille est envoyée dans l'enseignement spécialisé. Doha est d'abord placée en type 4. Une école pour enfants à déficiences physiques. Sa mère s'affole, demande un transfert. On l'envoie en type 1, dans une école plus calme, peuplée d'enfants qui reviennent de zones de guerre. *«Au lieu d'avoir rattrapé mon retard, j'ai pris le leur»,* se souvient-elle. Avant d'ajouter: *«Ces enfants méritaient leur chance, eux aussi.»*

Médicaliser la pauvreté

Doha a grandi entre deux langues. Là où les rives du croissant pauvre s'émiettent dans les eaux du canal bruxellois. Arrivée du Maroc depuis neuf ans, sa mère ne maîtrise pas les rouages du système scolaire belge. Son français est encore fragile.

«Dans les familles favorisées, on accouche d'un élève. Dans les familles pauvres, on accouche d'un enfant», explique Catherine Beauthier, chargée d'analyses chez ATD Quart Monde. Derrière la formule, une asymétrie souvent invisible: certaines familles transmettent les codes que l'école attend, tandis que d'autres confient à l'institution un enfant porteur de sa propre culture, de son propre langage, de sa propre histoire. *«Or l'école traditionnelle exige cet «élève» comme un préalable et peine à reconnaître l'enfant qu'elle a en face d'elle»,* poursuit Catherine Beauthier. Elle a travaillé quinze ans dans une école bruxelloise à faible indice socio-économique, assez pour voir le mécanisme se répéter: *«Il arrive qu'on médicalise des difficultés qui ne sont pas des troubles d'apprentissage, mais des conséquences de la précarité.»*

L'enseignement spécialisé accueille proportionnellement beaucoup plus d'élèves issus de milieux défavorisés: les élèves des quartiers les plus pauvres y sont environ trois fois plus représentés que ceux des quartiers les plus favorisés. Alors qu'une signature suffit pour entrer, on n'en sort parfois jamais. *«Il y a des enfants pour qui l'enseignement spécialisé, c'est aussi la fin d'une souffrance, mais ce n'est pas la majorité des cas que je rencontre»,* tient à préciser Catherine Beauthier.

Hors liste

Doha a ses habitudes, ses copines, sa classe vert doré. Dans l'enseignement spécialisé, il n'y a pas de première, deuxième, troisième primaire. Il y a des couleurs, des animaux et des degrés de maturité. De cette période, elle garde surtout de *«bons souvenirs»*: les jeux avec ses camarades, les sorties et les voyages scolaires.

À 12 ans, le décor change brutalement. Nouvelle école, nouvelle cour. Elle ne reconnaît rien et ne se reconnaît pas: *«Je me demandais ce que je foutais ici»*. L'électrochoc passé, la sentence tombe: cuisine de collectivité. La voilà dans les cuisines du Parlement européen, à porter des casseroles trois fois plus grandes qu'elle. *«On te construit un train. Tu dois suivre ce train-là. Si tu*



«Il arrive qu'on médicalise des difficultés qui ne sont pas des troubles d'apprentissage, mais des conséquences de la précarité.»

Catherine Beauthier, chargée d'analyses chez ATD Quart Monde

en sors, t'es foutue.», se convainc-t-elle alors.

De douze à quinze ans, elle sourit, obtient de bons points, est présente physiquement. Ailleurs pour le reste. À la fin du parcours, on lui annonce qu'elle va intégrer le professionnel. Elle demande timidement si l'art était possible. «Ce n'est pas dans la liste.», lui répond-on. Personne ne lui a expliqué les raisons de son orientation. Déjà neuf années sans justification.

«Nous n'avons plus de place»

À 16 ans, Doha envoie l'enseignement spécialisé «se faire foutre». Elle tourne le dos à un écosystème qui, tout en l'accueillant, «la mettait à l'écart». Bloque tout le monde de l'enseignement spécialisé sur son téléphone: professeurs, conseillers, directeurs. Elle veut trouver une école seule. Comme les autres, ceux de l'ordinaire.

Elle essuie cinq refus. Les écoles professionnelles ne veulent pas d'elle. «L'enseignement spécialisé, on y rentre, mais on n'en sort pas si facilement que ça.», commente Catherine Beauthier. Certains établissements le lui disent clairement: «vous venez d'enseignement spécialisé, on ne peut pas vous accueillir». D'autres louvoient: on n'a pas de place. «J'étais étiquetée comme un poids lourd. Ils n'ont pas le temps ni les moyens de

gérer une élève qui vient du spécialisé.»

En parallèle de sa trajectoire, le Pacte pour un Enseignement d'excellence redessine l'ensemble de la carte: des équipes issues du spécialisé viennent désormais soutenir les écoles ordinaires, plutôt que d'en extraire les élèves. C'est dans ce flou de transition que Doha cherche une fissure. Tout l'été 2021, elle fait des démarches, contacte des associations, épluche les règlements.

Elle retourne frapper à la première école qui l'avait refusée. Cette fois avec un portfolio, des arguments et une motivation documentée. Fin août, le directeur la rappelle. Il y a une place en 5^e année professionnelle, en art.

Autour du bâtiment

C'est la rentrée 2021, en pleine période Covid. Les visages gondolent sous les masques. Doha est placée au fond de la classe. Sur le tableau s'étalent onze années de lacunes. L'histoire, le néerlandais, les maths, qu'elle n'avait jamais vraiment abordés dans l'enseignement spécialisé. À côté d'elle s'assoit Julien, un garçon autiste. Dans ce miroir sans tain, elle ne peut s'empêcher d'observer l'envers de son propre parcours: «Comment se fait-il qu'il n'ait pas eu à faire le même détour?»

Septembre, février. Deux saisons passent. Elle décroche avant même d'avoir trouvé ses marques. Les enseignant-es ne respectent pas la confidentialité qu'elle avait demandée. Quand on ne l'infantilise pas, on ne lui laisse pas le temps pour travailler. Sans diagnostic, sa différence n'a pas de nom. Elle est juste un fardeau. Un poids qui a l'air plus léger pour Julien, épaulé par son père juriste. Elle voulait faire ses preuves, montrer qu'elle était capable. Mais elle est épuisée. Elle tourne autour du bâtiment avant d'entrer en classe. Parfois n'entre pas. Sur le chemin du retour, elle ne comprend pas ce qui lui arrive: «Je regrettais de m'être battue tout l'été. J'ai gâché mes vacances pour aller me foutre dans quelque chose qui allait me tuer.»

Comprendre qui elle est

Les mois passent et les difficultés s'accumulent. Elle ne peut s'empêcher de se comparer à Julien. Ses professeur-es ne s'en privent pas non plus. Elle veut comprendre ce qui se passe en elle. Elle contacte le Centre psycho-médico-social: «Je voudrais passer des tests, faites-moi une liste de ce que je dois faire.» La liste est longue. «Plus grande que la liste de Saint-Nicolas».

Elle s'effondre après le rendez-vous. Les bilans neurologiques seraient gratuits jusqu'à 16 ans. Elle en a 18. Le spécialisé a retardé son parcours. Les tests coûteraient jusqu'à 1 000 euros. Ni la sécurité sociale, ni les mutuelles, ne les couvriraient. Elle appelle hôpital après hôpital. Chaque fois, la même voix, le même regret poli et la même porte fermée.

Doha finit par trouver un hôpital à Ottignies. La neurologue qui la reçoit voit arriver une jeune fille qui veut des réponses. Elle lui propose d'être internée trois jours pour passer tous les tests d'un coup.

Tout ce qui commence par D

Les couloirs de l'hôpital d'Ottignies sont gris. Lino gris sur murs gris. Des traits orange essaient vaillamment d'ajouter de la chaleur. Doha sort de la consultation. TDAH¹, dyslexie, dyscalculie. «Un peu tout ce qui commence par D», s'amuse-t-elle aujourd'hui.

Alors qu'elle traverse le couloir, tout remonte en même temps: les professeur-es, les années à encaisser, les casseroles, la case verte-dorée. Elle s'effondre, sans savoir ce

que ces mots veulent dire. Les frontières contre lesquelles elle cognait depuis toutes ces années ne s'effacent pas, mais délimitent maintenant des continents qu'elle peut enfin nommer.

Dans le train du retour, quelque chose se dépose en elle, pour la première fois: «Ce n'est pas ma faute.» Elle se lève, elle tombe. Le corps relâche tout ce qu'il a accumulé pendant des années sans avoir pu l'exprimer.

Sortir de l'ombre

Halo de lumière blanche, éclairage en clair-obscur. Doha prend la parole dans une vidéo de la RTBF. Repérée par la télévision publique lors d'un festival, son témoignage met en lumière son parcours. Doha est une des premières personnes à prendre publiquement la parole sur «l'orientation abusive» dans l'enseignement spécialisé. Les commentaires pleuvent par milliers. Des parents lui écrivent pour leurs enfants, des

«Les données confirment ce qu'elle a vécu: en dix ans, le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a bondi de 16 %. Les enfants issus de milieux défavorisés y sont jusqu'à trois fois plus représentés que ceux de milieux aisés.»

adultes la contactent pour lui raconter leurs parcours. «En fait, je ne suis pas seule dans cette histoire», commence-t-elle à se rassurer.

Elle se lance alors dans une recherche méthodique. Compile des témoignages, empile les textes de loi, recoupe les chiffres. Insère sa petite histoire dans la grande. Les données confirment ce qu'elle a vécu: en dix ans, le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a bondi de 16 %. Les enfants issus de milieux défavorisés y sont jusqu'à trois fois plus représentés que ceux de milieux aisés. Et si les données belges ne permettent pas de mesurer directement des discriminations raciales dans ces orientations, nos intervenant-es rapportent une surreprésentation des élèves issus de l'immigration. À la même période, Bernard De Vos, alors Délégué général aux droits de l'enfant lève le silence: «Notre enseignement spécialisé accueille des enfants sans handicap, ni mental, ni physique. Ils ont parfois simplement un retard culturel lié à leur milieu d'origine.»

Sur la voie du spécialisé

Le parcours de Doha soulève une question qui dépasse largement son cas: ce qui handicape un élève, est-ce ses caractéristiques propres, ou la place que l'école lui réserve? Opposé au modèle médical, le modèle social du handicap situe la difficulté non dans l'individu, mais dans un environnement qui ne l'accueille pas. Sous cet angle, la médicalisation des difficultés scolaires vécue par Doha n'apparaît plus comme un remède, mais comme le symptôme d'un système conçu pour trier.

Opposées, les trajectoires de Doha et de Julien se lisent pourtant depuis le même point de fuite socio-économique: d'un côté une mère qui ne connaît pas les ficelles du système, de l'autre un père juriste qui sait à quelle porte frapper. Les intervenant-es le rappellent: l'enjeu dépasse les salles de classe. Une étiquette posée à six ans peut redessiner toute une vie: ses choix, ses possibles et sa place dans le monde du travail.

Pour d'autres, cette orientation est nécessaire, non par fatalité, mais par nécessité physiologique.

Depuis 2017, par sa politique d'inclusion, le Pacte pour un Enseignement d'excellence a tenté de corriger le tir: critères d'orientation revus, procédures encadrées et réforme des pôles territoriaux. Mais entre le texte et le terrain, il y a souvent un monde: les enseignant-es manquent de formation, de moyens humains et financiers.

Doha a poursuivi son chemin. Progressivement, sa tempête s'est calmée. Elle a rencontré des enfants perdus dans les plis du système, des adultes portant encore les stigmates d'une orientation mal ajustée et des enseignant-es épuisés en première ligne. De ces rencontres est né un spectacle. Puis une association: *La voie du spécialisé*. Sa mission: accompagner les parents, leur expliquer leurs droits, financer les bilans hospitaliers ou réduire les délais qui brisent des familles. Offrir un soutien juridique à ceux dont les dossiers s'enlisent. Et rappeler, inlassablement, à ceux qui ont le pouvoir de décider: «Un enfant n'est pas une case à remplir».

1. Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

Pour aller plus loin

SERVICES GÉNÉRAUX:

En Belgique, des services spécialisés accompagnent les jeunes en situation de handicap intellectuel dans leur parcours scolaire et social, tant à Bruxelles qu'en Wallonie. À **Bruxelles**, six services spécialisés en matière d'inclusion scolaire sont agréés par le **Service PHARE** et proposent un suivi sur mesure selon le type de handicap: déficience visuelle ou auditive, déficience motrice, trisomie 21, retard de développement ou troubles autistiques. Ces six services sont:

- **Eqla** propose des services, des conseils et un accompagnement répondant aux besoins et demandes des personnes aveugles et malvoyantes, dès le plus jeune âge et à chaque étape de leur vie.

Plus d'infos: <https://eqla.be>

- **Réci-Bruxelles** est un service d'accompagnement pour les enfants (de 0 à 23 ans) présentant un handicap moteur, avec ou sans troubles associés en Région bruxelloise.

Plus d'infos: www.reci-bruxelles.be

- **SAPHAM** est une équipe pluridisciplinaire qui accompagne les élèves présentant une déficience intellectuelle, un retard de développement, une trisomie 21 ou des troubles autistiques dans une optique d'inclusion.

Plus d'infos: www.sapham.be

- **Saphir-Bruxelles** est un service d'accompagnement des élèves présentant une trisomie 21.

Plus d'infos: www.saphir-bruxelles.be

- **Susa-Bruxelles** est un service d'accompagnement pour enfants, adolescents et adultes atteints d'autisme ou de déficiences mentales associées à des troubles majeurs du comportement.

Plus d'infos: www.susa.be

- **Triangle-Bruxelles** est un service d'accompagnement pour les enfants présentant une déficience visuelle et/ou auditive.

Plus d'infos: <https://ccf.brussels/nos-services/personnes-handicapees/service-phare/accompagnement-et-aide-a-linclusion>

En Wallonie, ce sont 31 services d'accompagnement financés par l'**AViQ** qui remplissent cette mission auprès des jeunes de 6 à 21 ans dans le cadre de leur scolarité. Leurs équipes interviennent de manière personnalisée pour

favoriser l'autonomie, l'inclusion sociale et le développement des compétences, que ce soit à la maison, à l'école ou dans les activités extrascolaires. Ils assurent également une guidance familiale et collaborent étroitement avec les établissements scolaires. Pour bénéficier de cet accompagnement en Wallonie, le jeune doit être domicilié en Wallonie francophone, âgé de 6 à 21 ans, et présenter un handicap reconnu par l'AViQ.

Plus d'infos: www.aviq.be/fr

www.aviq.be/fr/scolarité-et-formation/scolarité/soutien-a-la-scolarité/accompagnement-des-jeunes-en-age-scolaire

ASSOCIATIF

Inclusion ASBL

Inclusion ASBL a pour vocation d'améliorer la qualité de vie et de favoriser la participation sociale des personnes avec un handicap intellectuel et de leurs proches. Pour ce faire, l'association défend leurs droits en les représentant auprès des instances décisionnelles à tous les niveaux de pouvoir, rassemble les familles et les personnes concernées à travers des activités conviviales et des espaces d'échange, et leur offre un accompagnement social concret via deux assistantes sociales qui les guident dans leurs démarches administratives et les orientent vers les ressources adaptées à leurs besoins.

Plus d'infos: www.inclusion-asbl.be



Qualité de vie et Participation des personnes avec un handicap intellectuel et de leurs proches

L'APEDA

Fondée en 1965 à l'initiative de parents, l'APEDA (Association belge pour les Personnes en Difficulté d'Apprentissage) est aujourd'hui une association de référence en Belgique francophone sur les troubles d'apprentissage. Ce centre d'expertise pluridisciplinaire réunissant parents, enseignant-es et thérapeutes, remplit trois missions principales: informer et sensibiliser le grand public et les acteur-ices de l'enseignement sur les troubles dys, guider et soutenir les personnes concernées et leurs proches en leur offrant écoute, conseils et orientation, et former les entourages via des colloques, conférences et formations sur mesure. L'APEDA

produit également des ressources pratiques, participe aux instances consultatives de l'enseignement et anime un large réseau de partenaires associatifs.

Plus d'infos: www.apeda.be



Be Education

Fondée en 2019, Be Education est une ASBL qui fédère les associations engagées dans l'amélioration de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Face aux défis de l'école tels que les inégalités, le décrochage, le bien-être, les compétences du 21^e siècle... elle mise sur la coopération et l'intelligence collective en offrant à ses membres des ressources, des formations et des opportunités de mise en réseau.

Plus d'infos: <https://beeducation.be>



Romeo asbl

ROMEO asbl accompagne les enfants à besoins spécifiques (troubles dys, autisme, épilepsie, retard de développement) dans leur inclusion en école ordinaire, de la maternelle au primaire. Concrètement, l'asbl propose la présence d'un accompagnateur en classe durant plusieurs heures par semaine pour guider l'enfant dans ses apprentissages, tandis que des adaptations pédagogiques sont mises en place en collaboration avec l'enseignant et la famille.

Plus d'infos: www.romeoasbl.be



Le Ballon Vert, asbl

Active en Province de Luxembourg, l'ASBL Le Ballon Vert aide les enfants et adolescent-es de 6 à 18 ans présentant un handicap moteur ou des troubles dys à maintenir leur scolarité en enseignement ordinaire grâce à l'outil informatique. L'association propose des formations à la dactylographie et aux logiciels courants, un accompagnement en classe lors de la mise en place de l'outil, ainsi qu'un soutien aux familles dans leurs démarches administratives. Elle collabore étroitement avec les écoles et les professionnel-les de santé, et peut même prêter du matériel informatique aux familles qui en ont besoin.

Plus d'infos: <https://leballonvert.be>

a.s.b.l.

Le Ballon Vert

INTERNET

Handicap brussels

Handicap.brussels est un site d'information centralisé destiné aux personnes en situation de handicap et à leurs proches à Bruxelles. Il est né du constat que la complexité institutionnelle de la région, où une personne handicapée doit s'adresser à une multitude d'organismes différents pour obtenir de l'aide, rendait l'accès à l'information particulièrement difficile. Le site rassemble donc en un seul endroit l'ensemble des aides et services disponibles, qu'ils émanent des pouvoirs publics ou d'associations reconnues, en partant des besoins concrets des personnes plutôt que des logiques institutionnelles. Soucieux d'être accessible à tous, il propose également des versions en langue des signes et en langage facile à lire (FALC), et ses contenus sont mis à jour en permanence. Le projet est porté conjointement par le Service PHARE et Iriscare.

Plus d'infos: www.handicap.brussels/fr

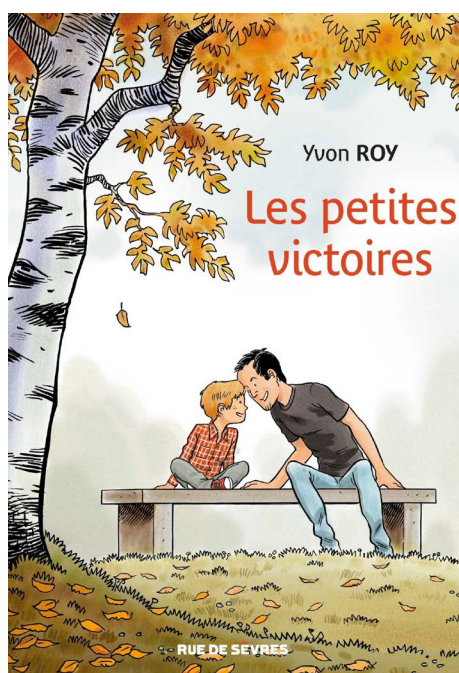


BANDES DESSINEES

Les petites victoires, de Yvon Roy

Marc et Chloé viennent d'avoir un bébé, Olivier. Le bonheur est complet pour le couple. Malheureusement, ils vont vite se rendre compte que leur petit garçon a des comportements étranges, et surtout, qu'il ne parle pas. Le diagnostic tombe, implacable: Olivier est autiste. Dépassant ses inquiétudes, Marc va apprendre à connaître ce trouble et surtout faire preuve d'ingéniosité pour tenter de communiquer avec son fils. Grâce à des trucs et astuces, il pourra alors aider son fils à évoluer à travers des petites victoires du quotidien. Avec ce roman graphique largement autobiographique, l'auteur nous offre un témoignage touchant qui porte un formidable message d'espoir.

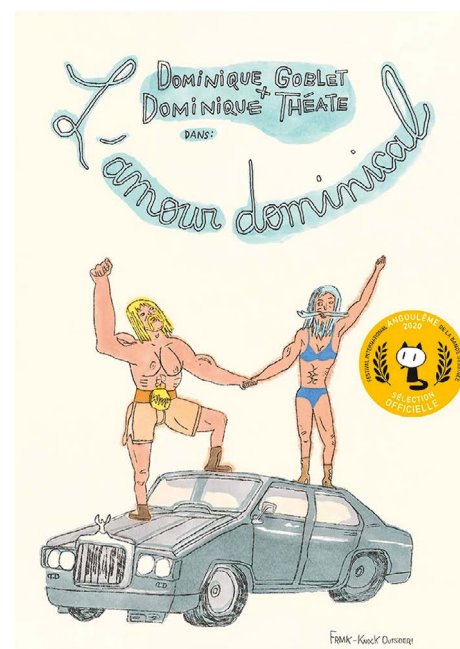
Les petites victoires, de Yvon Roy, éditions Rue de Sèvres, 2017.



L'Amour dominical, de Dominique Goblet et Dominique Théate

L'Amour dominical est une bande dessinée à quatre mains signée Dominique Goblet et Dominique Théate, artiste de la «S» Grand Atelier qui, après un accident de moto à 19 ans, a fait du dessin un véritable langage. L'album embarque le/la lecteur-ice dans les aventures rocambolesques du catcheur Hulk Hogan, pris dans un improbable triangle amoureux avec une femme à barbe bleue et un orthodontiste criminel, entrecoupées de pages de journal intime. Loin d'un simple exercice burlesque ou d'une démarche condescendante, l'œuvre conjugue la singularité graphique et narrative de Dominique Goblet avec les obsessions de Théate — réinvention du langage, combats de catch et quête de l'amour absolu — pour donner naissance à quelque chose de puissant et d'inattendu.

L'Amour dominical, Dominique Goblet et Dominique Théate, Frémok, 2019.



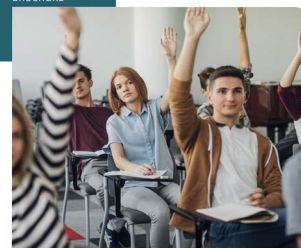
BROCHURE

«Apprendre et étudier avec un handicap»

Publiée par Unia en 2023, la brochure *Apprendre et étudier avec un handicap* s'adresse à tous les acteur-ices de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles: élèves, parents, enseignant-es, directions, CPMS et services d'accompagnement. Elle explique les notions d'enseignement inclusif et d'aménagements raisonnables, décrit le cadre légal qui les encadre, et propose des exemples concrets ainsi que des contacts utiles pour faciliter leur mise en place. Une référence pratique pour quiconque souhaite mieux comprendre les droits et les outils disponibles pour accompagner les élèves en situation de handicap.

Plus d'infos: www.unia.be

BROCHURE



Les aménagements raisonnables dans l'enseignement

Apprendre et étudier
avec un handicap



Enseignement spécialisé et IA générative

La tentation du «Shadow AI»

C'est l'argument massue des promoteur-ices de l'IA générative à l'école: «ces outils sont idéaux pour l'enseignement spécialisé!» Il est vrai que les promesses des grands modèles de langage ne sont pas dépourvues de fondements et que la perspective est séduisante. Mais en attendant que les outils spécialisés et la formation soient à la portée de toutes et tous, ce leitmotiv prépare surtout le terrain du «Shadow AI». Une pratique qui consiste à utiliser discrètement les IA grand public sans le moindre cadre. Au risque de transformer des élèves déjà vulnérables en terrain d'expérimentation invisible.

Vous souhaitez tester la hauteur de vue d'un-e formateur-ice à l'intelligence artificielle générative? Demandez-lui ce que ChatGPT et ses semblables peuvent apporter à l'école. Vous saurez tout de suite ce qui anime réellement votre interlocuteur-ice.

Entre l'urgence (réelle!) de former enseignant-es et élèves aux pièges des interfaces conversationnelles, le risque de convoquer de nouveaux écrans dans des classes qui n'ont pas fini de digérer les surgissements numériques des deux dernières décennies, les opportunités concrètes pour la préparation des supports et les questionnements lancinants sur la place de ces outils dans l'acte pédagogique, vous avez peu de chance d'obtenir une réponse tranchée. À moins que la personne en face de vous ne dégaine le joker ultime: «L'IA générative, c'est formidable pour l'enseignement spécialisé!»

Reconnaissons que l'argument a tout pour séduire... D'autant que la profusion de publications sur le sujet semble l'étayer. À en croire cette littérature abondante, les grands modèles de langage (LLM) savent tout faire: reformu-

ler un texte en (pseudo-)FALC, simplifier une consigne, générer un scénario social, adapter un exercice à un niveau de lecture... Sans parler du «speech-to-text» ni du «text-to-speech», si bien-venus pour accompagner les élèves dyslexiques. Et honnêtement, qui résisterait à la promesse de pouvoir préparer en quelques minutes des séquences pertinentes ET individualisées pour chacun-e de ses élèves?

De nombreuses promesses... Mais peu de preuves scientifiques

Dans *Frontiers in Education*, une étude publiée début 2026 indique ainsi que des élèves dyslexiques de 9 à 11 ans ont progressé en compréhension écrite grâce à des explications visuelles générées avec ChatGPT². Intéressant! Mais ce résultat devient tout-à-coup nettement moins spectaculaire lorsqu'il est précisé que ces élèves, tous masculins, étaient au nombre de... trois. Et qu'ils apprenaient à lire en arabe, dans un contexte de diglossie entre arabe standard moderne (à l'écrit) et dialecte najdi (à l'oral) qui crée des frictions de lecture singulières.

En 2025, une revue systématique parue dans *Brain Sciences* conclut elle aussi à un potentiel réel des interventions éducatives fondées sur l'intelligence artificielle pour les élèves porteurs de troubles des apprentissages³. Mais la revue couvre principalement des systèmes adaptatifs et des jeux sérieux, pas la seule IA générative. Et le papier souligne que ces résultats restent exposés à des risques de biais et à des faiblesses méthodologiques: sur les onze études retenues, toutes rapportent des effets positifs, ce qui devrait au moins éveiller un soupçon de biais de publication.

Toujours en 2025, une revue de portée publiée dans *Computers and Education: Artificial Intelligence* recense vingt-et-une sources sur l'usage de l'IA générative auprès d'élèves neurodivergent·es (TDAH, autisme, dyslexie, haut potentiel, double exceptionnalité). Elle identifie des usages possibles autour de la personnalisation, de l'aide administrative aux enseignant·es et de la préparation de plans individualisés. Tout en pointant, elle aussi, la faiblesse des preuves empiriques de ces publications. Car seules neuf sur vingt-et-une offrent des données originales⁴.

Dans son rapport 2025 sur l'IA et les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'OCDE marche sur une prudente ligne de crête: oui aux outils qui peuvent soutenir l'accès aux apprentissages, mais attention à la gouvernance: la conception éthique, la sécurité des données, le suivi, la responsabilité et la recherche de long terme ne doivent pas être sacrifiés⁵.

Restent les témoignages des 124 étudiant·es interrogé·es dans *The Internet and Higher Education*⁶. Certes, il s'agit d'adultes, ce qui interdit toute transposition à l'enseignement spécialisé primaire ou secondaire. Mais les usages déclarés par ces étudiant·es neurodivergent·es (notamment TDAH, dyslexiques, dyspraxiques ou porteurs d'un TSA) éclairent une pratique des chatbots pour comprendre une consigne, organiser une réponse, reformuler, traduire ou améliorer un texte. Et c'est sans doute l'apport le plus crédible de cette littérature: l'IA générative serait utile non pour remplacer l'apprentissage, mais plutôt pour réduire les frictions. Autrement dit, lorsque la machine aide l'apprenant·e à *entrer* dans la tâche, pas à *absorber* cette tâche.

Des usages plus rapides que le calendrier institutionnel

Outre ces promesses faites aux publics, l'IA générative serait aussi une bénédic-



tion pour les enseignant·es, en réduisant drastiquement leur temps de préparation de supports individualisés. Une promesse ô combien alléchante. Car préparer une séquence pour une classe hétérogène, c'est souvent devoir rédiger plusieurs versions d'un même texte ou d'une même consigne en différenciant les cheminements et les degrés d'abstraction.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le sujet ne date pas d'hier: dès 2023, la FWB a engagé une réflexion qui a débouché sur une *Charte éthique de l'IA à l'école*, co-construite avec les réseaux et les fédérations de pouvoirs organisateurs, accessible sur la plateforme e-classe. Plus récemment, le 7 novembre 2025, un appel à projets «Expérimentation d'outils d'intelligence artificielle en soutien aux apprentissages fondamentaux» a été lancé. Vingt écoles de 4^e, 5^e et 6^e primaires ont été sélectionnées en décembre 2025 pour tester des outils en diagnostic, remédiation, consolidation ou dépassement. Le cadre commence donc à se dessiner. Mais, comme souvent lorsqu'on assiste à l'irruption d'une nouvelle technologie, la réponse institutionnelle se construit dans un calendrier déjà bousculé par les usages.



Les risques du «Shadow AI»

Depuis quelques années, l'expression «Shadow AI» désigne un usage de l'IA générative «en stoemelings» comme disent les Bruxellois-es, c'est-à-dire en toute discrétion. C'est l'employé-e de PME ou d'ASBL qui utilise son compte personnel de ChatGPT pour répondre à un mail ou rédiger un rapport... Ou l'enseignant-e qui demande à Claude, Gemini ou Mistral de l'aider à préparer une activité. Le problème, c'est que ces usages de l'ombre se font sans cadre formel, sans validation de l'outil et le plus souvent sans formation... Donc, sans que l'utilisateur-ice sache ce que vont devenir les données transmises au modèle de langage.

La tentation est compréhensible. Comment y résister quand on croule sous la charge de travail et qu'un outil propose de produire en trente secondes le travail de deux ou trois heures? Et les personnes qui s'adonnent au «Shadow AI» le font rarement par goût du risque ou de la transgression. Simplement, lorsque la réponse hiérarchique se fait attendre, les pratiques s'adaptent. On bricole, en quelque sorte. L'ennui, c'est que ce bricolage comporte plusieurs écueils qui peuvent coûter cher.

Utiliser une IA générative, ça s'apprend

Le premier de ces écueils, ce sont les mésusages dus à l'absence de formation. Car contrairement à ce que son interface conversationnelle (et son business model) veulent nous faire croire, l'IA générative, ça s'apprend. Se contenter de «discuter» avec un grand modèle de langage pour un usage professionnel, c'est s'exposer à plusieurs déconvenues. D'abord, il y a les fameuses «hallucinations», ces erreurs que l'IA génère avec aplomb. Il faut aussi compter avec les biais (culturels, linguistiques, économiques ou de genre) qu'elle amplifie, car ils sont présents dans ses données d'entraînement.

Mais il y a plus insidieux encore: depuis quelques mois, plusieurs recherches pointent les effets cognitifs de l'usage intensif des IA conversationnelles. Une équipe du MIT Media Lab a ainsi observé une «dette cognitive» et des déficits de mémoire chez les utilisateur-ices de ChatGPT pour la rédaction d'essais⁸. Ces résultats convergent avec une autre étude récente, menée par le Boston Consulting Group et publiée par la *Harvard Business Review*, qui décrit un phénomène de *brain fry*: une fatigue cognitive aiguë liée à la supervision et au pilotage de ces outils⁹. Surcharge informationnelle,

ralentissement de la décision, dilution de la responsabilité éditoriale... La délégation d'une tâche à l'IA n'allège pas toujours la charge cognitive de l'humain. Pour les usages intensifs ou peu structurés, elle peut même la déplacer vers la vérification permanente, une opération épuisante.

Le second écueil relève de l'éthique professionnelle et du droit. Car échanger avec un chatbot sur la dyspraxie d'Emma, le TSA de Sofia ou le TDAH de Louis, ce n'est pas discuter avec un-e collègue qui maîtrise la notion de secret professionnel partagé. C'est transmettre à une plateforme externe, le plus souvent américaine, des informations ultra sensibles concernant des enfants. Or, le traitement de ces données à caractère personnel relève du Règlement général sur la protection des données (RGPD)¹⁰. Et les diagnostics scolaires entrent dans la catégorie particulière des données de santé visées par l'article 9 du règlement, qui interdit leur traitement sauf exceptions strictement encadrées. Quant aux transferts hors UE, ils sont régis par le chapitre V du RGPD. Sortir un diagnostic d'un dossier scolaire pour le coller dans un prompt n'est donc pas un détail technique: c'est un manquement potentiellement caractérisé, autant du point de vue éthique que juridique.

Le techno-capacitisme, ou la tentation de «réparer»

Enfin, le dernier risque est plus invisible, mais pas moins documenté. Il réside dans ce que la philosophe Ashley Shew (Virginia Tech) a théorisé sous le terme de *technoableism*, qu'on peut traduire par «techno-capacitisme»¹¹. Une expression qui désigne la croyance selon laquelle la technologie devrait «résoudre» le handicap... En justifiant au passage qu'on s'abstienne de transformer les environnements, les normes et les barrières sociales qui produisent l'exclusion.

Lorsqu'une IA reformule systématiquement les phrases d'un élève autiste pour les «normaliser», que corrige-t-elle au juste? Une «faute», une difficulté de communication ou une manière différente d'habiter la langue? Si la machine peut aider un-e élève à franchir un obstacle, elle peut aussi insidieusement installer l'idée toxique que cet-te élève doit être «réparé-e».

Un cadre européen qui interdit l'improvisation

Le règlement européen sur l'intelligence artificielle (AI Act) classe plusieurs usages

éducatifs parmi les systèmes à haut risque: déterminer l'accès ou l'admission à une formation, évaluer les résultats d'apprentissage, apprécier le niveau d'éducation auquel une personne peut accéder et même surveiller les comportements interdits lors d'examens¹². Le considérant 56 du règlement rappelle pourquoi: ces systèmes pèsent sur le parcours éducatif et professionnel d'une personne, donc sur sa capacité future à accéder à des moyens d'existence. Mal conçus ou mal utilisés, ils peuvent porter atteinte au droit à l'éducation et perpétuer des discriminations, notamment à l'encontre des personnes porteuses de handicap¹³.

Or, dès que l'IA contribue à orienter, évaluer, classer, détecter, recommander ou décider, on sort du gadget pédagogique. Dans l'enseignement où l'orientation, les aménagements et les diagnostics pèsent lourd dans la trajectoire d'un·e enfant, cette frontière doit être surveillée avec une attention particulière. Dans son guide sur l'IA générative en éducation, l'UNESCO ne dit pas autre chose en rappelant la nécessité d'encadrer, de protéger les données, de développer les capacités humaines et de valider les usages selon leur pertinence éthique et pédagogique¹⁴.

Un gain de temps pour quoi?

Alors, faut-il jeter l'IA générative aux ornières? Ce serait aussi contre-productif que d'en faire une solution miracle. Et nier qu'elle peut aider un·e enseignant·e à produire un premier brouillon de support, à varier des consignes, à transformer un texte difficile ou à préparer une activité différenciée. Comme elle peut soutenir certain·es élèves pour entrer dans l'écrit, organiser leur pensée ou décoder des implicites.

Mais pour que ces bénéfices existent, il faut des conditions. Des outils validés et hébergés dans le respect du droit européen. Des usages transparents. Des formations solides. Des données protégées. Des enseignant·es qui gardent la main. Et des équipes capables de dire non, lorsque l'outil n'apporte pas de bénéfice ou lorsqu'il coûte trop cher cognitivement, juridiquement ou pédagogiquement.

Enfin, dans le secteur privé, la tentation est forte de prétexter les «gains de temps» promis par l'IA pour augmenter la pression productiviste sur les travailleur·euses et réduire les effectifs. Gardons-nous d'arriver à de telles dérives dans le secteur de l'enseignement, spécialisé ou non. Et, si l'on finit par observer sur le temps long que les LLM

permettent réellement une économie de quelques heures par semaine, faisons en sorte que ce temps revienne à la relation, à l'observation et à la présence.

Car jamais une IA ne verra que Jules est plus fatigué aujourd'hui qu'hier, que Lina a besoin d'être encouragée, ou que le silence de Mohamed traduit une anxiété plutôt qu'un refus d'entrer dans l'exercice du jour. Comme je le répète à longueur de formation (en espérant tordre un jour le cou à un cliché de plus en plus envahissant), ces applications sont des outils. En aucun cas des assistant·es.

1. Arno Maneuvrier (babeleur.be) est animateur en éducation permanente, formateur en ISP et formateur en IA générative pour le secteur non marchand. De 2014 à 2018, il était en charge de la remédiation au décrochage scolaire à la MLDS de Lisieux (France).
2. O. A. Alsamari, Y. A. Alsamiri, «The effects of AI-based visual instruction on the reading comprehension of students with dyslexia in Saudi Arabia: a single-case experimental study», *Frontiers in Education*, 2026. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1727782>
3. A. Paglialunga, S. Melogno, «The Effectiveness of Artificial Intelligence-Based Interventions for Students with Learning Disabilities: A Systematic Review», *Brain Sciences*, 15(8):806, 2025. <https://doi.org/10.3390/brainsci15080806>
4. M. Ronsley-Pavia et al., «A scoping literature review of generative artificial intelligence for supporting neurodivergent school students», *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100437>
5. E. Linsenmayer, «Leveraging artificial intelligence to support students with special education needs», *OECD Artificial Intelligence Papers*, n° 46, 2025. <https://doi.org/10.1787/1e3dffa9-en>
6. X. Zhao, A. Cox, X. Chen, «The use of generative AI by students with disabilities in higher education», *The Internet and Higher Education*, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101014>
7. IBM, «What is Shadow AI?», <https://www.ibm.com/think/topics/shadow-ai>
8. N. Kosmyna et al., «Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task», arXiv preprint 2506.08872, MIT Media Lab, 2025. <https://arxiv.org/abs/2506.08872> — il s'agit d'une prépublication; plusieurs commentaires méthodologiques (taille d'échantillon, reproductibilité, analyse EEG) ont été déposés sur arXiv.
9. J. Bedard, M. Kropp, M. Hsu, O. T. Karaman, J. Hawes, G. Rosen Kellerman, «When Using AI Leads to 'Brain Fry'», *Harvard Business Review*, mars 2026, à partir d'une enquête BCG/UC Riverside auprès de 1 488 travailleur·euses américain·es. <https://hbr.org/2026/03/when-using-ai-leads-to-brain-fry>
10. Autorité de protection des données, «Données sensibles»; voir aussi RGPD, art. 9 (catégories particulières de données) et chapitre V (transferts hors UE). <https://www.autoriteprotectiondonnees.be/professionnel/themes/donnees-sensibles>
11. A. Shew, «Ableism, Technoableism, and Future AI», *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(1), 2020; *Against Technoableism: Rethinking Who Needs Improvement*, W. W. Norton, 2023.
12. Règlement (UE) 2024/1689 sur l'intelligence artificielle, annexe III, point 3. <https://artificialintelligenceact.eu/annex/3/>
13. Règlement (UE) 2024/1689 sur l'intelligence artificielle, considérant 56. <https://ai-act-law.eu/recital/56/>
14. UNESCO, *Guidance for generative AI in education and research*, 2023, mise à jour 2026. www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

Ruissellement sportif:

ce qui transpire des grandes compétitions

Alors que la Coupe du monde de football 2026 s'apprête à envahir nos écrans, les gouvernements redoublent d'investissements dans le sport de haut niveau. L'argument est ressassé jusqu'à l'évidence: ces performances donneraient envie aux jeunes de bouger. Pourtant, les études peinent à démontrer cet effet d'entraînement. Que transmet alors réellement l'élite sportive?

Imaginons les gouttes de sueur de nos athlètes nationaux irriguer les désirs de la jeunesse, encore engourdis par des années de biberonnage numérique. Dans cette projection, les écrans de la sédentarité se fissureraient sous l'implosion de leurs nouveaux héros. Médaille après médaille, ces évangélistes du mouvement convertiraient les plus jeunes à l'activité physique par la seule force de l'exemple. Cette métaphore hydraulique porte un nom tout autant glissant: le ruissellement sportif.

Tel un écho à la main invisible d'Adam Smith, ce concept suggère que l'excellence sportive se diffuse naturellement dans la société, transformant les champion·nes en modèles inspirants. L'hypothèse est séduisante: promouvoir les performances de haut niveau entraînerait spontanément une hausse de la pratique sportive chez les nouvelles générations. En analysant la feuille de route de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), plusieurs expert·es y ont décelé quelques gouttes de cette philosophie. L'accent mis sur les performances sportives y apparaît comme un catalyseur censé susciter de nouvelles vocations. Les exploits d'aujourd'hui feront-ils le terreau des pratiques de demain?

Le sport, miroir des clivages politiques

«En examinant le volet Sport de la feuille de route de la FWB, nous constatons une approche cohérente avec la ligne politique des libéraux et des centristes», analyse Félix Aeby, doctorant à l'Université libre de Bruxelles qui consacre sa thèse aux enjeux politiques du sport en FWB. Le sport n'échappe nullement au clivage politique traditionnel: à droite, on

mise sur le sport professionnel et ses champions; à gauche, on lui préfère le «sport pour tous».

«Les priorités qui ressortent de la déclaration de politique communautaire s'articulent autour du sport de haut niveau, avec un accent marqué sur la compétition», pointe le chercheur. Cette orientation se traduit par un «soutien renforcé» aux sportives de haut niveau et par la promotion de «l'organisation d'événements sportifs à dimension internationale».

Un effet limité sur la pratique sportive

La Coupe du monde 2026 est organisée par les États-Unis, le Canada et le Mexique. La FIFA estime qu'elle sera suivie par plus de cinq milliards de téléspectateur·rices. Difficile d'imaginer que tant de yeux rivés sur un ballon ne finissent pas par donner envie de taper dedans. C'est en tout cas le pari implicite des gouvernements qui investissent massivement dans le sport de haut niveau. Et pourtant, les faits nuancent cette vision enthousiasmante.

Les études citées par Félix Aeby montrent que ces politiques touchent majoritairement des personnes déjà sportives, sans réellement attirer de nouveaux et nouvelles pratiquant·es. Les effets, reconnaît-il, sont «difficiles à mesurer sur le long terme». Une analyse systématique de plus de 12 000 publications conclut même qu'il «n'existe aucune preuve de l'effet du sport d'élite sur l'augmentation de l'activité physique ou de la participation sportive au sein de la population générale».

Le gouvernement semble toutefois s'inscrire dans cette logique de performance, qu'il étend

©Ile Ristov - unsplash.com



à l'enseignement à travers le développement des compétitions interscolaires et la valorisation de figures sportives d'élite. À contre-courant, Félix Aeby souligne: «*Le sport est en déclin chez les jeunes en Europe, notamment parce que la compétitivité peut en repousser certains, particulièrement les jeunes femmes.*»

Sur le terrain, le constat est le même. Anne Delvaux dispense depuis 35 ans des activités d'éducation motrice pour enfants au sein du CEReKi (Université de Liège). Son observation est sans appel: plus un·e élève est placé·e tôt dans une situation de performance, plus le décrochage sportif guette. À l'inverse, dit-elle, «explorer diverses activités physiques sans pression de résultat» favorise une pratique durable.

Dans les aisselles de la performance

Si le sport de haut niveau ne stimule pas

nécessairement la pratique, que transmet-il à ceux et celles qui le regardent? À l'instar d'autres pratiques culturelles, il reflète et amplifie les valeurs dominantes de son époque. Selon une étude du Massachusetts Institute of Technology (MIT), 40 % des personnalités considérées comme les plus influentes de la planète seraient issues du milieu sportif. Au-delà de leurs valeurs personnelles, c'est toute une vision du monde qui se véhicule à travers ces héros et héroïnes modernes. Le sport de haut niveau, avec son obsession pour les records et sa mise en spectacle de la compétition, ne serait-il pas l'incarnation parfaite du culte contemporain de la performance?

Dans son ouvrage *S'accomplir ou se dépasser*, la philosophe Isabelle Queval retrace la généalogie de ce culte du dépassement de soi, inscrit au cœur du projet sportif moderne. Elle perçoit le sport de haut niveau



comme une «épreuve sociale»: «Il révèle des tendances parfois atténuées dans la société mais qui, dans le sport de haut niveau, s'expriment sous leur forme la plus extrême.»

De l'accomplissement antique...

Pour comprendre comment la pratique sportive moderne s'est imbriquée de l'idéologie du dépassement de soi, il faut remonter aux sources. Avant l'avènement du sport moderne, la conception antique oscillait entre deux visions: l'exploit physique de l'athlète et la recherche de la santé. Toutes deux reposaient sur la notion d'équilibre, l'accomplissement, qu'il soit physique ou intellectuel, étant avant tout pensé sous le prisme de l'adéquation.

Ces approches s'intégraient dans une représentation du monde comme espace fini, appréhendant la nature comme une norme à respecter. «La conception antique

du sport s'appuie sur l'accomplissement de soi», explique la philosophe. «Cette vision est propre à l'Antiquité, où l'homme était considéré comme une partie de l'ordre de la nature.»

...au dépassement moderne

Cette conception diffère fondamentalement de celle qui émerge avec la modernité. Isabelle Queval l'aborde par la tension entre limite et illimité: là où le monde antique pensait l'univers fini, la terre plate et immobile, la modernité fait de l'infini une valeur suprême. «L'infini est devenu la valeur de l'astronomie, du progrès, de l'avancée des sciences.»

La modernité redéfinit radicalement la place de l'être humain: le passage d'un monde clos à un univers infini. Rousseau conçoit l'homme comme perfectible et Kant oppose la liberté humaine aux contraintes de la «nature». Le réel devient mathématisable, le géocentrisme fond au soleil. Cette révolution conceptuelle implique une profonde transformation du rapport au corps. «L'homme ne s'y définit plus en fonction d'une finalité naturelle, mais d'un idéal projeté», synthétise la philosophe.

Quand le sport devient laboratoire du dépassement

Tout au long des XVI^e et XVII^e siècles, le rapport au corps oscille entre hygiène et civilité: le physique révèle l'âme droite et la conformité sociale. Le XVIII^e est ensuite le siècle de l'éducation, déclinant dans les corps l'idéal d'émancipation des Lumières. «Le XIX^e siècle marque la naissance du sport moderne, qui s'inspire de la perfectibilité des Lumières, de l'évolutionnisme et de l'attrait des mesures. Ces notions se traduiront dans l'idée de palmarès», retrace Isabelle Queval.

Du sport moderne au sport de haut niveau, il n'y avait que quelques foulées. Isabelle Queval en sait quelque chose: ancienne joueuse professionnelle de tennis, elle observe de l'intérieur que «au cœur du sport de haut niveau se trouve la transgression des limites: celle de la «naturalité» du corps en proie à une «sur-naturation» de celui-ci.» Le culte du dépassement rime alors avec celui de la performance, quitte à broyer les corps en chemin: les entraînements de haut niveau, rappelle-t-elle, sont des pratiques «extrêmes en termes d'intensité, de douleur, de violence quotidienne».

L'importance d'un encadrement critique

Si elle peut tout de même irriguer certaines pratiques des jeunes, la promotion

du sport de haut niveau, sans accompagnement critique, risque aussi de laisser percoler ses logiques les plus problématiques. La réforme amorcée dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence ouvre la possibilité d'élargir les cours d'éducation physique à la problématisation de cette culture sportive.

Le sport n'a rien d'un bloc immuable: ses disciplines évoluent, se transforment, et transforment ceux et celles qui les pratiquent. Le sociologue Marco Martiniello, de l'ULiège, le rappelle: «le sport n'est pas intrinsèquement porteur de valeurs». Il peut tout autant servir l'exclusion que la solidarité, la domination que l'émancipation.

Alors que des milliards de personnes s'approprient à vibrer au rythme de la Coupe du monde, la question mérite d'être posée: que voulons-nous vraiment que le sport transmette? La réponse ne viendra pas des stades. Elle se jouera dans les gymnases, les cours de récré, et dans les choix politiques que nous faisons pour y encadrer nos enfants. Comme le résume Martiniello: «Le sport sera ce qu'en feront les participant·es et les personnes qui l'encadrent.» À nous de jouer.

PISA: quel modèle éducatif pour quel projet de société?

Comment le programme de l'OCDE influence la vision de l'éducation et les politiques qui en découlent.

Tous les trois ans, comme un rituel immuable, la publication des résultats PISA monopolise l'attention médiatique. Où se trouve la Belgique? Comment se compare-t-elle à ses voisins? Que révèlent les résultats sur l'état de notre enseignement? Les déclarations des politicien·nes se multiplient, les experts et les expertes donnent leur avis. Mais c'est quoi exactement 'PISA'?

Depuis 2000 le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) rythme le débat éducatif mondial. Administré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), PISA est un instrument qui évalue les élèves de 15 ans dans tous les pays membres de l'Organisation dans trois domaines principaux: les mathématiques, les sciences et la compréhension de l'écrit. Tous les trois ans, les rapports PISA engendrent débats et analyses, mais surtout la mise en œuvre de réformes, avec pour objectif de 'faire mieux' la prochaine fois, de grimper l'échelle des «gagnants de PISA». Le dernier classement, publié en 2023, se situait au-dessus de la moyenne de l'OCDE avec un score de 489 points, mais marquait une baisse de 19 points par rapport à 2018. La Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) se situait en-dessous de la Flandre, et affichait des résultats en baisse¹. Les «gagnants», eux et elles, sont souvent les mêmes – Singapour, le Japon, la Corée du Sud, et le champion européen, l'Estonie.

Concurrence entre états

Comme l'explique le sociologue belge, Christian Maroy, dans un article publié en 2004, PISA s'inscrit dans une démarche qu'il appelle «régulation par les résultats»², où l'État se contente de fixer des objectifs chiffrés, laissant ensuite jouer la concurrence entre établissements pour les atteindre. La «main invisible du marché» devait régler les problèmes de l'enseignement. Mais les acteur·ices du terrain constatent que le système ne fonctionne pas, voire empire la situation.

Pour Maroy, les enquêtes PISA s'inscrivent dans une évolution plus vaste des modes de gouvernance scolaire, où les États en sont venus à gouverner «par les résultats» grâce à ces évaluations internationales et aux comparaisons chiffrées des performances des élèves.

Svein Sjøberg, professeur émérite en sciences de l'éducation à Oslo dénonçait dans en 2012 «l'usage politique, économique et normatif de PISA»³.

En effet, écrit-il: «L'OCDE édite régulièrement des rapports économiques dans de nombreux pays et fournit des conseils sur la politique à mener. La Norvège, mon pays, en est un exemple. Dans le rapport adressé à la Norvège en 2008, on peut lire l'avis donné par les experts et les expertes de l'OCDE, juste avant la crise financière: le pays devrait augmenter les différences de salaires, réduire les dépenses publiques, augmenter le taux de chômage, réduire le niveau de paiement des congés maladie et réduire les pensions pour personnes handicapées (OCDE, 2008). En s'appuyant sur les données recueillies lors des évaluations PISA, les conseils de l'OCDE sur le plan éducatif suggèrent: les écoles norvégiennes peuvent s'améliorer par la fermeture des petites écoles, l'augmentation de la taille des classes, le recours à davantage de tests d'évaluation, la publication des résultats par école (par enseignant·e) et la révision du salaire des enseignant·es au vu des résultats des tests. Le rapport se termine par un avertissement clair: «une augmentation des dépenses concernant les écoles n'aura aucun effet» (OCDE, 2008). En fait, ce que prône cet «avis d'expert» est clair: la Norvège devrait de-

venir un pays différent. Ces conseils ne sont ni objectifs, ni neutres, ni «scientifiques». Car les meilleures écoles sont définies comme celles qui sont les «plus rentables».

Et en Belgique?

Les critiques de l'expert norvégien ne diffèrent pas beaucoup de celles des experts et expertes belges – PISA pousse les systèmes éducatifs à la rentabilité et cherche à ce que l'école réponde aux besoins du marché.

À l'Aped (Appel pour une école démocratique), PISA a été étudié en profondeur, notamment par Nico Hirtt, membre fondateur de l'organisation et auteur de nombreux textes sur les systèmes éducatifs européens. Dans un entretien accordé à «Éduquer», Hirtt résume:

«Il n'y a aucun doute qu'en lançant les enquêtes PISA, l'OCDE souhaitait encourager et aider les pays membres à rationaliser leurs systèmes éducatifs tout en les adaptant aux attentes du monde économique. Le discours dominant au sein de cette institution attribue clairement à l'école la mission de soutenir la croissance et la compétitivité à l'ère de l'économie dite «de la connaissance». Ainsi les connaissances et compétences testées dans PISA sont-elles exclusivement celles dont on estime qu'elles doivent faire partie du bagage de toutes les travailleuses, qu'ils et elles soient hautement ou faiblement qualifiées: la compréhension à la lecture, mais pas la capacité de rédiger de beaux textes ou d'apprécier la littérature; les compétences mathématiques de base mais pas la capacité de produire une démonstration; les savoirs scientifiques élémentaires et l'alphabétisation numérique, mais pas l'histoire, ni la géographie, ni une formation polytechnique.»

Cécile Gorré, enseignante et présidente de l'Aped, met en avant le fait qu'en tant qu'enseignante elle ressent ces pressions dans son travail depuis des années.

«L'école (...) doit répondre aux besoins de la société, ce qui veut dire que comme on a un marché de l'emploi très polarisé, ils n'ont pas intérêt à réduire les inégalités, parce que sinon qui va occuper les postes les moins payés, si on les forme tous à avoir des emplois qui demandent des qualifications? L'OCDE, l'UE le disent: non tout le monde ne va pas avoir une place dans la nouvelle société technologique et donc il faut faire en sorte que les programmes ne soient pas faits pour que tout le monde aille loin dans les études. Et donc (...) l'Europe doit être concurrentielle économiquement, on demande à l'école de répondre à cette

obligation là et de former un «capital humain», puisqu'on parle comme ça maintenant, qui serait flexible et adaptable pour être employé sur un marché du travail très changeant. Ces mesures européennes, PISA, OCDE, sont un instrument pour faire plier, selon moi», dit-elle. Gorré pointe également du doigt le cabinet de conseil McKinsey et son rôle dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, sujet sur lequel elle a beaucoup écrit pour questionner l'introduction de logiques de marché dans l'école: «En offrant son expertise, McKinsey a rendu la FWB complètement dépendante. Il lui est donc à présent aisé d'orienter le Pacte pour défendre les intérêts privés des entreprises, partenaires du bureau de conseil et de mettre un pied dans l'enseignement francophone (...)»⁴.

Estonie, championne européenne

Cécile Gorré s'est également intéressée à ce qui fait de l'Estonie une championne quasi constante dans les classements PISA, et ce qu'elle a découvert c'est que ce petit pays balte non seulement parvient à obtenir d'excellents scores aux tests PISA, mais également à réduire sensiblement les iné-



©Eric Vandenheede

galités socio-économiques, un fléau dont souffre profondément l'enseignement belge francophone.

À quoi est-ce dû? En partie, selon Gorré, à l'ancien système communiste dont le pays a hérité, où «on investissait beaucoup dans l'éducation, l'éducation gratuite», des volontés politiques qui ont été préservées, malgré la transition au capitalisme.

«Même si cela a été décentralisé, les communes doivent offrir à tous les enfants des aides. Le temps scolaire va en augmentant avec l'âge. En primaire ils vont à l'école le matin, l'après-midi ils sont pris en charge par la collectivité, par des activités pédagogiques qui sont offertes aux enfants. Dans ces activités là, il y a ce qu'on réclame à l'Aped: une école ouverte qui non seulement va travailler les devoirs des enfants, les plus faibles seront encadrés pédagogiquement, parce qu'on sait que tous les enfants ne sont pas suivis de la même manière à la maison (et je ne blâme pas du tout les parents), mais il y a aussi une volonté de faire du sport, de la musique, du théâtre et toutes ces choses qui sont incluses dans le système scolaire et prises en charge par l'État. C'est aussi comme ça qu'on arrive à avoir moins d'inégalités.», ajoute l'enseignante.

Inégalités: le plus grand défi

Ces inégalités, c'est justement ce qui importe le plus aux yeux des chercheur·euses, et c'est aussi grâce à PISA qu'elles ont pu être mises à jour de façon systématique dans les rapports. Des inégalités qui étaient dénoncées depuis longtemps, même avant PISA, par les experts et expertes et les enseignant·es belges.

Nico Hirtt le confirme lorsqu'il dit qu'on ne peut en aucun cas «contester la rigueur méthodologique de PISA», dont les résultats permettent de constituer une base de données importante, notamment concernant les inégalités.

«Cela a par exemple permis de produire de fort intéressants résultats concernant le lien entre l'inégalité sociale scolaire et l'organisation de l'école en libre marché. Ces résultats permettent de contester les thèses néolibérales favorables à une dérégulation et une privatisation de l'école que l'on retrouve pourtant souvent au sein même de l'OCDE.», comment Hirtt.

Même son de cloche du côté de Christian Maroy, qui constate qu'en s'appuyant sur les données PISA, le système d'enseignement de la Belgique francophone fait partie des systèmes les plus inéquitables et où les dif-

férences d'acquisitions scolaires y sont plus qu'ailleurs liées aux caractéristiques socioculturelles des familles¹. S'il ne rejette pas PISA, Christian Maroy l'utilise comme outil d'analyse critique des inégalités scolaires tout en questionnant la logique de gouvernance par la performance qu'il contribue à alimenter, comme le relève l'Aped également.

En effet, PISA diagnostique donc à juste titre la maladie des inégalités socio-économiques, mais en même temps l'OCDE qui administre PISA propose des remèdes qui ne font qu'accentuer ces inégalités. Exemple emblématique: la Suède, selon Hirtt. Ainsi, ce pays «appartenait jadis au peloton de tête des systèmes d'enseignement les plus équitables, au même titre que la Finlande, la Norvège et quelques autres. Mais une politique ultra-libérale a été mise en œuvre depuis une vingtaine d'années, qui a progressivement augmenté la concurrence et la ségrégation sociale dans l'enseignement suédois. Le résultat fut une augmentation drastique de l'inégalité sociale, qui a été très utilement mise en évidence grâce aux tests PISA».

Comment expliquer cette contradiction?

Pour Cécile Gorré, «il faut se demander qui a intérêt à quoi».

«En fait ce qu'ils veulent c'est une école qui répond aux besoins du marché du travail. Le marché du travail étant très polarisé, on a besoin de gens dans le secteur des services, avec des métiers qui réclament peu ou pas de qualifications. Et d'un autre côté des métiers qui réclament de hautes qualifications. Et donc l'école répond à ça. On sait que les plus pauvres n'ont que l'école pour essayer de gravir l'échelle sociale, mais les riches s'en sortiront toujours. Est-ce qu'ils et elles veulent vraiment arrêter les inégalités? Non. Mais c'est tellement plus facile de dire on va lutter contre les inégalités.» Et d'ajouter que PISA, bien qu'elle révèle ces inégalités continue «d'instrumentaliser l'école au service de la concurrence».

Tout n'est donc pas à jeter dans PISA, puisque c'est bien grâce à cet instrument qu'ont pu être mises en lumière les inégalités socio-économiques à l'école, mais il faut rester vigilant aux politiques qui sont proposées - voire forcées - en guise de remède, par les gouvernements de droite en Belgique comme partout ailleurs, et qui poussent à la privatisation et à la marchandisation de l'enseignement. Des politiques qui ne font qu'accentuer inégalités et ségrégation.

Une école au service de la compétitivité, ouverte à la privatisation ne règlera pas les problèmes structurels, au contraire. La

réponse progressiste est de reprendre le contrôle démocratique de l'école contre les logiques marchandes, pour que l'école soit une école qui forme des citoyen·nes actifs·ves plutôt que de cantonner les élèves à une fonction productive.

On peut donc reconnaître à la fois les limites idéologiques de PISA et l'utilité de certains de ses constats, notamment sur les inégalités scolaires à travers le monde. La question n'est pas seulement de rejeter ses logiques délétères de classement, mais aussi de réfléchir collectivement à la manière d'évaluer démocratiquement les systèmes éducatifs: quels savoirs valoriser, quels objectifs poursuivre et au service de quelle société l'école doit-elle être pensée?

1. www.rtl.be/actu/belgique/societe/la-derniere-etude-pisa-est-tombée-le-niveau-des-eleves-belges-est-en-baisse-la/2023-12-05/article/614825
2. www.researchgate.net/publication/348690932_Regulation_et_evaluation_des_resultats_des_systemes_d'enseignement
3. <https://journals.openedition.org/ree/5855>
4. www.skolo.org/2017/02/20/mckinsey-phagocyte-le-pacte-pour-un-enseignement-d'excellence/
5. <https://uclep.academia.edu/ChristianMaroy>

Visite à la commune de Bruxelles et rencontre avec une échevine, Faouzia Hariche

Le groupe Français Langue Étrangère de l'école fondamentale Rosa Parks a rencontré Faouzia Hariche, échevine de l'Instruction publique, de la Jeunesse, des Ressources humaines et de la Petite Enfance de la Ville de Bruxelles. Maria et Briziola, deux apprenantes du cours de FLE de la Ligue de l'Enseignement, nous partagent leurs ressentis.

Le 10 avril, nous avons vécu une journée enrichissante à la commune de 1000 Bruxelles, marquée par des découvertes, des échanges et une rencontre très inspirante avec Madame Faouzia Hariche.

Nous avons d'abord été accueillis par notre formatrice Pauline Laurent, avec qui nous avons commencé la visite dans une ambiance conviviale. Ensuite, nous sommes montés au cœur de la commune, un moment particulièrement apprécié par tous. Là-haut, nous avons pu admirer une vue magnifique sur Bruxelles et découvrir plusieurs lieux emblématiques de la ville, comme la Grand-Place, le Palais Royal et la cathédrale Saints-Michel-et-Gudule.

Cette étape nous a permis d'apprendre un peu plus sur la ville, son histoire et son organisation. Après cette découverte, nous avons ensuite pris part à un échange autour de différents sujets liés à l'école. Nous avons parlé des vacances scolaires et des différences entre les calendriers des écoles francophones et néerlandophones. Avant d'aborder les sujets liés à l'école, Faouzia Hariche nous a parlé de son parcours personnel et professionnel.

Elle nous a expliqué qu'elle a grandi à Charleroi, puis qu'elle a suivi des études à l'ULB, sur le campus d'Erasme, où elle a étudié Philologie romane. Elle nous a également confié qu'elle a travaillé comme professeure de français dans l'enseigne-

ment secondaire avant de s'engager pleinement en politique.

Revenons aux questions liées à l'école, Faouzia Hariche nous a expliqué que ces différences entre les calendriers des écoles existent aussi pour des raisons politiques et institutionnelles liées à l'organisation du pays.. Cet échange nous a permis de mieux comprendre certaines méthodes pédagogiques et l'importance de l'équilibre entre les apprentissages et le bien-être des enfants.

Personnellement, j'ai beaucoup apprécié ce que Faouzia Hariche a dit: *«les devoirs ne sont pas la responsabilité des parents»*.

À mon avis, je pense que les devoirs devraient être faits au rythme de l'enfant. Je ne suis pas trop stricte en ce qui concerne l'apprentissage, car lorsque l'on donne du temps et de l'espace pour inclure, lorsque les parents mettent trop de pression et se concentrent uniquement sur le fait de réussir et d'apprendre plus vite, cela peut avoir un impact négatif à long terme.

L'enfant risque de perdre progressivement le plaisir de lire, d'écrire et d'apprendre en général.

Par exemple, quand l'enfant a des devoirs et que les parents lui demandent de faire plus, il est impossible de les faire, car il est déjà fatigué et n'arrive plus à se concentrer.

À partir de là, cela commence à devenir une situation difficile pour l'enfant, des crises et du



stress pour les enfants et aussi pour les parents. C'est une situation difficile à gérer au quotidien.

Durant cette rencontre, nous avons aussi posé des questions sur les raisons qui l'ont motivée à exercer cette fonction, ainsi que sur les responsabilités liées à son mandat. Faouzia Hariche nous a expliqué son engagement au service du bien commun, son envie d'améliorer les choses et l'importance de prendre des décisions.

Elle nous a également parlé des nombreuses responsabilités de ses fonctions, parmi lesquelles nous pouvons citer: les institutions publiques, la jeunesse (les activités pour les enfants, stage, séjour) et l'accueil de jeunes

Cette journée a été à la fois instructive et agréable. Personnellement, j'ai beaucoup apprécié cette rencontre car elle était très intéressante et enrichissante.

J'ai appris sur le fonctionnement de la commune, sur les responsabilités d'une échevine (qui sont nombreuses) et sur les différents enjeux liés à l'enseignement.

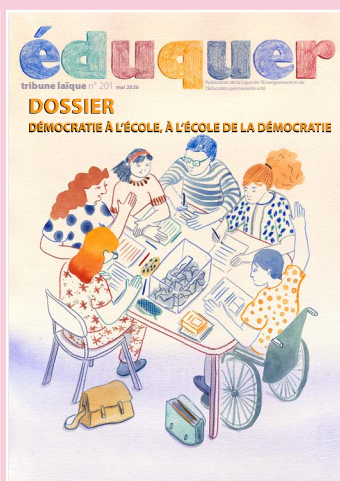
J'ai également beaucoup apprécié de découvrir le parcours de Faouzia Hariche et son engagement pour l'égalité et contre la discrimination.

Elle m'a donné envie de mieux comprendre l'importance de s'impliquer pour améliorer la société, d'écouter les autres et de dialoguer avec une perspective différente et à l'école.

Nous remercions chaleureusement notre échevine Faouzia Hariche pour cette expérience, sa disponibilité et le temps consacré à cette belle rencontre.

Pour moi, cette rencontre a été très constructive.

Consultez nos dernières publications!



Revue Éduquer

Chaque mois, retrouvez nos analyses approfondies dans la revue *Éduquer*, la tribune laïque de notre association. Chaque numéro propose un dossier thématique portant sur l'actualité de l'enseignement ou sur une question sociétale en lien avec l'éducation. Si vous souhaitez recevoir la version papier de la revue, abonnez-vous pour la somme de 50 € par an.

<https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/s-abonner>



Études

La Ligue publie régulièrement des études consacrées à de grands enjeux de société. Retrouvez l'ensemble des études de la Ligue sur notre site et commandez celle qui vous intéresse!

<https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/etudes>

Commandez nos dernières publications

Envie ou besoin d'un ancien numéro, d'une étude ou de notre catalogue de formations? Introduisez votre demande via le formulaire Contact de notre site ou envoyez un mail à info@ligue-enseignement.be.

Faites vivre *Éduquer* avec nous!

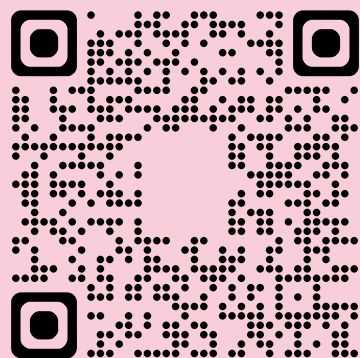
Depuis plus de 200 numéros, *Éduquer* explore les enjeux éducatifs qui nous concernent toutes et tous.

En passant ce cap symbolique, nous avons besoin de vous!

Prenez 3 minutes pour nous dire:

- Quels thèmes vous tiennent à cœur et mériteraient d'être explorés dans nos prochains numéros?
- Quels numéros récents avez-vous lus? Qu'en avez-vous pensé?
- Aimerez-vous contribuer à la revue, que ce soit par un article, un témoignage ou en partageant vos idées?

Votre parole compte pour façonner l'*Éduquer* de demain!



Répondez en ligne en scannant ce QR code ou rendez-vous sur notre site:
<https://ligue-enseignement.be/eduquer-votre-revue-vos-attentes>

Ou envoyez-nous vos réponses par mail:
eduquer@ligue-enseignement.be

Nous vous lirons avec plaisir et vous remercions pour tout votre soutien.

Nos publications:

www.ligue-enseignement.be/education-enseignement/publications

www.ligue-enseignement.be



Nouvelle saison de formations

Notre cahier des formations 2026–2027 arrive bientôt!



Rendez-vous le 17 août sur notre site pour découvrir notre tout nouveau cahier des formations, pensé pour accompagner les professionnel·les et volontaires du secteur associatif et non marchand dans leurs pratiques, leurs questionnements et leurs envies de renouvellement.

Au programme: une palette diversifiée d'outils, de réflexions et d'expérimentations, favorisant l'échange de pratiques, l'acquisition de compétences et la rencontre entre acteur·rices engagé·es.

En attendant, nous vous souhaitons un bel été et espérons vous retrouver prochainement lors de l'une de nos formations !

Plus d'infos: <https://ligue-enseignement.be/formations>

Nos formations de la rentrée

Enrichissez vos compétences à l'automne 2026

Animer en éducation relative à l'environnement (ErE) en milieu urbain

Découvrez les fondements pédagogiques de l'ErE et apprenez à concevoir des animations qui s'appuient sur l'environnement urbain pour stimuler la curiosité et l'écocitoyenneté.

Les 3, 10 et 17 septembre 2026 à Bruxelles

La conduite de réunion

Maîtrisez les outils de l'intelligence collective et de la PNL pour animer des réunions efficaces, structurées et orientées vers des décisions concrètes.

Les 8 et 15 septembre 2026 à Bruxelles

Le Mind Mapping – un outil simple pour vous aider à réfléchir et à vous organiser

Une initiation pratique et ludique aux cartes mentales pour mieux mémoriser, planifier et organiser vos idées - sans avoir besoin de savoir dessiner !

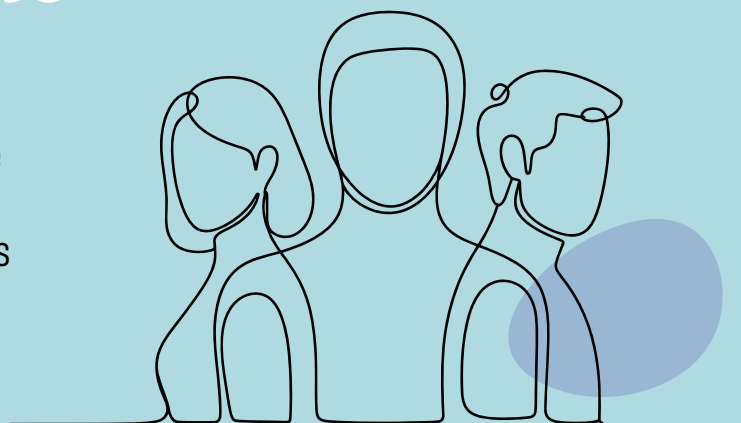
Le 8 septembre 2026 à Bruxelles

Événement

Retrouvez-nous le **29 septembre** pour notre **après-midi de présentation du cahier des formations** de cette saison automne-hiver 2026. Nous vous attendons **dès 14h dans les locaux de la Ligue au 114, rue Terre-Neuve à 1000 Bruxelles**.

Le FLE à la Ligue de l'Enseignement

Le secteur Interculturel de la Ligue propose des cours de Français langue étrangère (FLE) gratuits en petits groupes mixtes dans les communes de **Bruxelles, Schaerbeek, Etterbeek, Molenbeek, Anderlecht et Saint-Gilles**. N'hésitez pas à nous y rejoindre!



www.ligue-enseignement.be

Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

Rue Terre-Neuve, 114
1000 Bruxelles
Tél.: 02 / 511 25 87
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12
e-mail: info@ligue-enseignement.be
Site: www.ligue-enseignement.be

Président Roberto Galluccio
Trésorier général Renaud Loridan
Direction
Jacques Martel
Assistante
Cécile Van Ouytsel

Assistante
Mariève Tétart
Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-es du secteur Communication - Internet
Marie Versele
Timothé Fillon
Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-es du secteur Formation
Audrey Dion
Amina Rafia
Adélaïde Dupuis
Loïc Pannequin

Formateur-ices du secteur Interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Chrisanthi Kasimati
Tanja Milevska
Pauline Laurent
Hossein Malekian
Evelyne Vermersch

Projet européen
Timothé Fillon

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
Présidente Yolande Mendes da Costa
Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010 / 61 41 23

Régionale de Charleroi
(à la Maison de la Laïcité)
Présidente Maggy Roels
Rue de France, 31
6000 Charleroi
Tél.: 071 / 53 91 71

Régionale de Liège
Président David Cholpp
Boulevard de la Sauvenière, 33-35
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg
Présidente Michelle Baudoux
Rue de Sesselich, 123
6700 Arlon
Tél.: 063 / 21 80 81

Cotisation et don 2026

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2026** merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2026** est de **25€** minimum.

Si vous souhaitez soutenir plus activement les combats de la Ligue, devenez membre honoraire pour la somme de **100€**.

À verser sur le compte: **BE19 0000 1276 64 12** de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, rue Terre-Neuve, 114 - 1000 Bruxelles. Communication: cotisation ou don 2026.

Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au **02/511.25.87** ou info@ligue-enseignement.be



Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur·trice
d'école, parent ou tout simplement
intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Retrouvez, **chaque mois**, les
informations sur l'actualité de
l'enseignement sélectionnées pour
vous par la Ligue et des analyses
approfondies sur les questions
éducatives!

Abonnez-vous à notre revue

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 202

juin 2026

2,5 €

Éditeur responsable

Roberto Galluccio

Rue Terre-Neuve, 114

1000 Bruxelles

Tél: 02 / 511 25 87

Bureau de dépôt:

Bruxelles X

La Ligue de l'Enseignement et de

l'Éducation permanente, asbl

Siège social

Place Rouppe, 29

1000 Bruxelles

BCE 0403519010 / RPM de Bruxelles

BE19 0000 1276 64 12

Tél: +32 (0)2/511.25.87

info@ligue-enseignement.be

www.ligue-enseignement.be

Par souci d'égalité et pour lutter contre les stéréotypes de genre, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente utilise l'écriture inclusive dans l'ensemble de ses communications.

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be